

Alexi Tuovinen

## 6. LUOKKALAISTEN KÄSITYKSIÄ ARVIOINNISTA

KASVATUSTIETEIDEN JA KULTTUURIN TIEDEKUNTA  
Pro gradu -tutkielma  
Elokuu 2019

## TIIVISTELMÄ

Aleksi Tuovinen: 6. luokkalaisten käsityksiä arvioinnista  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteri, luokanopettajakoulutus  
Elokuu 2019

---

Tämä tutkimus käsittelee oppilaiden käsityksiä peruskoulussa suoritettavan arvioinnin tarkoituksesta ja tehtävästä. Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää 6. luokkalaisten käsityksiä hyvästä arvioinnista ja miksi arviointia tehdään. Tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan laadullisen tutkimuksen keinoin oppilaiden omasta näkökulmasta käsin.

Teoreettisessa viitekehyksessä arviointia tarkastellaan sen syvemmän määritelmän ja erilaisten mahdollisten arviointimenetelmien kautta. Lisäksi käsitellään arvioinnin taustalla vaikuttavaa oppimiskäsitystä ja opettajalta vaadittavaa ammattitaitoa arvioinnin toteuttajana. Myös arviointikulttuurin kehittyminen ja sitä ohjaavat asiakirjat sekä lait, on esitelty teoreettisen viitekehyksen osiossa.

Tutkimusmenetelmä käytettiin fenomenografista tutkimusotetta oppilaiden käsitysten ja niiden eroavaisuuksien pohjalta. Aineiston analyysissä ja vastausluokkien muodostuksessa hyödynnettiin sisällönanalyysin mallia. Tutkimusaineisto saatiin käyttöön Tampereen kaupunkiseudulta ja se oli osa Kansallisen arviointiviraston suorittamaa tutkimusta kevään 2018 aikana. Aineisto piti sisällään yhteensä 2197 vastausta 6. luokkalaisilta oppilailta.

Tutkimustulosten esittelyssä keskeistä on käsitysten erojen ja samankaltaisuuksien luokittelu ja esittäminen vastauskategorioittain. Tulokset koostuvat oppilaiden käsityksistä hyvästä arvioinnista ja miksi arviointia tehdään. Tutkimuksen tuloksissa käy ilmi, että 6. luokkalaiset oppilaat käsittävät hyvän arvioinnin ennen kaikkea oikeudenmukaiseksi. Kaikkia oppilaita tulee arvioida samojen periaatteiden ja kriteerien pohjalta. Oppilaat olivat myös tietoisia siitä, että arviointia tehdään sen vuoksi, että oppilaat itse tietäisivät oman osaamisensa tason ja kehittämisen kohteensa. Kokonaisuudessaan tulokset heijastelevat yhteiskunnallista keskustelua arvioinnin yhdenvertaisuuteen ja tasapuolisuuteen liittyen, johon vieläkin vahvemmin kriteereihin perustuva arviointi olisi mahdollinen ratkaisu.

Tutkimusanalyysi on toteutettu mahdollisimman neutraalisti hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti. Tieteelliset hyvät käytännöt näkyvät myös tutkimuksen toteutustavan ja menetelmien kattavina perusteluina, sekä tiedostuksena tutkijan aseman mukana tulevista vastuista ja mahdollisista tutkimuksen kulkuun vaikuttavista tekijöistä. Lisäksi on otettu huomioon tutkimuksen tekoon liittyvät eettiset kysymykset tämän aikakauden tieteellisten käsitysten ja toimintatapojen mukaisesti.

Avainsanat: perusopetus, arviointi, oppilaat, käsitykset, arvosanat, oppimistulosten arviointi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>ARVIOINTI JA SEN TEHTÄVÄT .....</b>	<b>6</b>
2.1	ARVIOINTI KÄSITTEENÄ .....	6
2.2	OPPIMISEN ARVIOINNIN ERILAISET MENETELMÄT JA TEHTÄVÄT .....	8
2.2.1	<i>Absoluuttinen, suhteellinen, kriteeri- ja tavoiteperusteinen arviointi .....</i>	<i>10</i>
2.2.2	<i>Formatiivinen, summatiivinen, diagnostinen ja prognostinen arviointi .....</i>	<i>11</i>
2.2.3	<i>Muita arvioinnin menetelmiä .....</i>	<i>13</i>
2.3	OPPIMISKÄSITYS ARVIOINNIN TAUSTALLA .....	14
2.4	OPETTAJA ARVIOIJANA .....	16
<b>3</b>	<b>ARVIOINTI SUOMALAISESSA KOULUTUSJÄRJESTELMÄSSÄ .....</b>	<b>19</b>
3.1	ARVIOINNIN KEHITYS PERUSKOULUN AIKANA .....	19
3.1.1	<i>Suhteellisen arvioinnin aikakausi .....</i>	<i>19</i>
3.1.2	<i>Yksilölähtöinen absoluuttis-suhteellinen-sekamalli .....</i>	<i>21</i>
3.1.3	<i>Kriteeriperusteinen arviointi .....</i>	<i>21</i>
3.2	ARVIOINTIA OHJAAVAT LAIT, ASIAKIRJAT JA SÄÄDÖKSET .....	23
3.2.1	<i>Arviointi perusopetuslaissa- ja asetuksessa .....</i>	<i>23</i>
3.2.2	<i>Arviointi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) .....</i>	<i>25</i>
3.2.3	<i>Suomalaisen koulutusjärjestelmän arviointi .....</i>	<i>27</i>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSASETELMA .....</b>	<b>30</b>
4.1	TUTKIMUSOTE JA TIETEENFILOSOFIA .....	30
4.2	TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	34
4.3	TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSI .....	34
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET .....</b>	<b>39</b>
5.1	KÄSITYKSET HYVÄSTÄ ARVIOINNISTA .....	40
5.2	KÄSITYKSET MIKSI ARVIOINTIA TEHDÄÄN .....	45
<b>6</b>	<b>TULOSTEN TARKASTELUA JA POHDINTA .....</b>	<b>48</b>
<b>7</b>	<b>YHTEENVETO TUTKIMUSPROSESSISTA .....</b>	<b>55</b>
7.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	55
7.2	TUTKIMUKSEN EETTISYYS .....	56
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>59</b>

# 1 JOHDANTO

Arviointi on välttämätön osa oppimisprosessia. Oppimisprosessi koostuu oppimisen, opetuksen ja arvioinnin yhteisestä vuorovaikutuksesta keskenään ja kaikki ovat välttämättömiä tekijöitä koko prosessin kannalta. Ilman arviointiprosessia ja siitä saatua tietoa ei voida asettaa uusia tavoitteita opetukselle ja oppimiselle. Arvioinnilla on kaksi keskeistä tehtävää, jotka ovat formatiivinen ja summatiivinen tehtävä. Formatiiivisella tehtävällä tarkoitetaan oppimisprosessin aikana annettua palautetta suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja summatiivinen tehtävä tarkoittaa arvosanan antamista oppiaineen osaamisesta valtakunnallisten arviointikriteerien perusteella. (Ouakrim-Soivio 2015, 15.) Suomalaisessa peruskoulussa arviointi perustuu perusopetuslakiin (628/199) ja perusopetusasetukseen (852/1998) sekä valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritettyyn oppimisen arviointiin.

Arviointi ja siihen liittyvä keskustelu ovat olleet yhteiskunnallisesti ajankohtaisia viimeisten vuosien aikana. Arvioinnin laadun epätasaisuus on noussut esille myös tutkimuksissa, muun muassa Ouakrim-Soivio totesi väitöskirjassaan 2013, että oppilaiden samaan osaamistasoon perustuvat arvosanat vaihtelivat koulukohtaisesti. Ongelmaksi tämä arvioinnin epätasaisuus nousee viimeistään siinä vaiheessa, kun oppilaiden on tarkoitus hakea jatkokoulutukseen. Vuonna 2016 voimaan astunut perusopetuksen opetussuunnitelma pyrkii selkeyttämään arviointiprosessia ja takaamaan tasalaatuisuuden annettujen numeroiden suhteen niiden pohjautuessa ennalta määriteltyihin kriteereihin. Kriteerit on kuitenkin määritelty vain arvosanoille 8 ja 5, eikä näin ollen ongelmaan saada ratkaisua ennen kuin kriteerit määritetään myös muille arvosanoille. Tämän lisäksi arvioinnin tulisi yhtä lailla pystyä vastaamaan tulevaisuuden mukanaan tuomiin haasteisiin ja kysymyksiin siitä, mitä ja miten opitaan.

Arviointi tutkimusaiheena on moniulotteinen ja mielenkiintoinen, ja tulevana luokanopettaja suhtaudun siihen erityisesti ammatillisesta näkökulmasta. Arviointi on läsnä jokaisessa koulupäivässä ja opettajana minun on osattava antaa oikeanlaista palautetta siihen sopivalla hetkellä oppilaiden oman osaamistason mukaisesti. Aiheen valintaan vaikutti myös se, että sain käyttööni valmiiksi kerätyn aineiston. Tutkimusaineisto on saatu Tampereen kaupunkiseudulta käyttöön

syksyllä 2018. Aineisto on kerätty Kansallisen arviointikeskuksen toimesta (KARVI) helmimaaliskuussa 2018 Tampereen kaupunkiseudun kunnista ja kyselyn alkuperäinen tarkoitus on ollut selvittää uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukana muuttuneiden arviointikäytänteiden käytännön toteutumista. Vastaajat ovat olleet 6. luokkalaisia peruskoulun oppilaita ja aineisto kattaa 2197 eri vastausta, eli kyseessä on varsin kattava ja laaja kokonaisuus, jota en olisi voinut yksin tutkijana kerätä.

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa aineisto on analysoitu fenomenografisella tutkimusotteella oppilaiden käsitysten ja niiden eroavaisuuksien pohjalta. Aineiston analyysissä ja vastausluokkien muodostuksessa on hyödynnetty sisällönanalyysin mallia. Luvuissa kaksi ja kolme käsitellään tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia määrittelemällä ensin arviointi käsitteenä ja sen tehtävä, esittelemällä oppimisen arvioinnin erilaisia menetelmiä sekä käsitellään opettajan roolia arvioijana. Seuraavaksi esitellään arviointikulttuurin ja menetelmien kehittyminen peruskoulun historian aikana, sekä käsitellään arviointia ohjaavat lait, asiakirjat ja säädökset. Neljännessä luvussa esitellään tutkimusta ohjaava tieteenfilosofia ja tutkimusote, sekä perustellaan miksi ja miten näihin valintoihin on päädytty. Viidennessä luvussa esitellään tutkimustulokset tutkimuskysymysten mukaisesti, ja kuudennessa luvussa analysoidaan tulokset ja pohditaan mahdollisia selittäviä tekijöitä tulosten takana. Samassa luvussa esitetään mahdolliset jatkotutkimusaiheet. Viimeisessä luvussa käsitellään koko tutkimusprosessin luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä tutkimuksen teon eri vaiheisiin liittyen.

Tutkimuskokonaisuuteen ja tutkimusmenetelmien valintoihin on vaikuttanut myös omat subjektiiviset kokemukseni ja käsitykseni, sekä yhteiskunnallinen asemani ja kulttuurinen konteksti, jossa elän. Tästä huolimatta olen pyrkinyt tarkastelemaan aineistoa mahdollisimman objektiivisesti ja samalla tutkimukseni edustaa tämän aikakauden tieteellisiä käsityksiä ja toimintatapoja.

## 2 ARVIOINTI JA SEN TEHTÄVÄT

Tässä luvussa määritellään arvioinnin käsite, tehtävät ja esitellään keskeisiä erilaisia arviointimenetelmiä. Lisäksi käsitellään opettajan roolia arvioijana ja arvioinnin taustalla vaikuttavasta oppimiskäsityksestä. Arvioinnilla on useita eri merkityksiä eri konteksteissa, joten seuraavaksi määrittelen arvioinnin teoreettisen viitekehyksen tässä kyseisessä tutkimuksessa ja Suomalaisessa yleissivistävässä peruskoulussa.

### 2.1 Arviointi käsitteenä

Arvioinnilla viitataan suomen kielessä moniin erilaisiin tehtäviin ja merkityksiin, jotka liittyvät sekä suoritustason mittaamiseen, että oppilaan oppimisprosessin ohjaamiseen palautteen avulla (Ouakrim-Soivio 2015, 10.) Monissa muissa kielissä sanoja voi olla useampia, esimerkiksi englannin kielessä arviointia kuvataan kahdella eri sanalla *evaluation* ja *assessment*, ruotsin kielessä vastaavat sanat ovat *utvärdering* ja *bedömning*. Termien käyttö on riippuvainen niiden kontekstista. Evaluation- ja utvärdering -sanoilla viitataan yleensä koulutuspolitiikan ja kouluyksikön laaja-alaisempaan arviointiin, kun taas assessment ja bedömning viittaavat enemmän henkilöön kohdistuvaan arviointiin, esimerkiksi numeeriseen arvosanaan. (Atjonen 2007, 20; Ouakrim-Soivio 2015, 10.)

Suomen kielessä arviointi -sanana merkitys on siis moninaisempi ja toisinaan sitä saatetaan käyttää samassa merkityksessä arvostelu -sanana kanssa ikään kuin ne olisivat toistensa synonyymeja. Kummatkin sanat viittaavat kuitenkin kahteen erilaiseen arvioinnin tehtävään. Molemmat sanat sekä arviointi- että arvostelu johtuvat alun perin sanasta *arvo* 1800-luvun lopulla. Saman sukuisiin sanoihin kuuluvat myös *arvella*, *arvoitus* ja *arvokas*. Arvostelu -sanassa painottuu tiedon summatiivisuus ja tarkka tietäminen, kun taas arviointi viittaa tiedonsaanninprosessiin, josta tieto voi olla myös summittaisempaa. Käytännössä näiden kahden termin ero tulee esille muun muassa ylioppilaskirjoitusten yhteydessä, jossa ylioppilaslautakunta käyttää systemaattisesti arvostelusanaa painottaakseen arvioinnin summatiivista luonnetta. (Ouakrim-Soivio 2015, 10-11.)

Menneiden vuosikymmenten aikana tapahtuneet muutokset arviointimenetelmissä näkyy myös käsitteistön käytössä ja muutoksissa. Vielä 1980- ja 1990-luvulla opetussuunnitelman perusteissa käytettiin käsitteitä *oppilaan arvostelu* ja *oppilasarvostelu*, mikä näkyi tietysti myös arvostelumenetelmissä, joissa arvioinnin kohteena oli ennen kaikkea oppilas ja hänen suorituksensa, eikä itse oppimisprosessi. Perusopetuksessa siirryttiin käyttämään *arviointi* -käsitettä 1990-luvun loppupuolella *arvostelun* sijaan, mikä näkyi myös arviointikulttuurin muutoksena arvioinnin painotuksen siirtyessä oppilaan ohjaamiseen arvioinnin avulla oppimisprosessin aikana. (Ouakrim-Soivio 2015, 11.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 1994 esiintyy vielä käsite *oppilasarvostelu*, mutta vuoden 1998 perusopetuslaissa (628/1998) ja -asetuksessa (852/1998) siirryttiin käyttämään *oppilaan arviointi* -käsitettä, johon ajatellaan kuuluvan myös oppimista tukevan ja ohjaavan palautteen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 *oppilaan arviointi* vaihtui *oppimisen arviointiin*. Oppimisen arvioinnin tulisi kohdistua oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen, ja lisäksi ”*oppimisen arviointi sisältää opinnoissa edistymisen ja osaamisen tason arviointia sekä palautteen niistä*” (POPS 2014, 49).

Guba ja Lincoln (1989, 23-26) määrittelevät arvioinnin asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten väliseksi vertailuksi. Arvioinnin useat eri tehtävät määräytyvät sen mukaan, mikä arvioinnin tarkoitus on, mihin se kohdistuu, mitä tai ketä arvioidaan, miten arviointi toteutetaan ja miten arviointitietoa käytetään. Arvioinnin keskeinen periaate on, että sen tulee olla selvää sekä arvioitavalle että arvioijalle. Myös Raivola (1995, 22) toteaa arvioinnin olevan tavoitteiden ja saavutusten välistä vertailua. Atjosen (2007, 19) mukaan arviointi on yksinkertaistettuna ”*kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansion määrittämistä*”. Anttila ja Juvonen (2002, 148) taas määrittelevät opiskelun ja oppimisen arvioinnin välttämättömänä toimenpiteenä opetus-oppimisprosessin kannalta, koska sen avulla kootaan ja tulkitaan oppilasta koskevia havaintoja, sekä ohjataan ja tarkastellaan opetuksen tavoitteiden saavuttamista. Anttila (2013, 105) vuorostaan toteaa oppimisen ja osaamisen arvioinnin olevan toteavaa, ohjaavaa, korjaavaa, kannustavaa, ennustavaa ja kehittävää. Arviointi voi olla kertaluontoista tai jatkuvaa.

Kuten edellä olevista määritelmistä voidaan tulkita, tavoitteet ja niiden tiedostaminen ovat erittäin merkittävä osa arviointiprosessia. Asetetut tavoitteet ohjaavat arviointiprosessia ja saatu arviointitieto ohjaa seuraavien tavoitteiden asettamista (Atjonen 2007, 76.) Ouakrim-Soivio (2015, 13) on määritellyt arviointityön yleisimmät tavoitteet kouluissa ja eri oppilaitoksissa seuraaviksi:

- Antaa palautetta oppilaille ja opiskelijoille siitä, miten he ovat saavuttaneet asetetut tavoitteet

- Ohjata ja auttaa oppilasta ja opiskelijaa seuraavien tavoitteiden asettamisessa
- Ohjata oppilasta ja opiskelijaa oppimisprosessissa ja tarkoitustenmukaisten työtapojen valinnassa
- Antaa jonkin oppimiskokonaisuuden, oppiaineen tai oppiainekokonaisuuden päätteeksi arvosana
- Antaa palautetta opettajalle siitä, miten oppilaat tai opiskelijat ovat päässeet asetettuihin tavoitteisiin
- Auttaa opettajaa suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta niin, että se tukee oppilaiden ja opiskelijoiden oppimista erilaisissa tilanteissa
- Auttaa opettajaa valitsemaan opetusryhmän ja opetettavan aihealueen kannalta tarkoituksenmukaisimmat opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt sekä muokkaamaan opetusta suhteessa oppilaille ja opiskelijoille asetettuihin tavoitteisiin.

Tässä tutkimuksessa arviointi -sanalla tarkoitetaan opettajien oppilaisiin kohdistamaa arviointiprosessia, joka perusopetuslain (628/199), perusopetusasetuksen (852/1998) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaisesti käsittää oppilaan oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen sekä muut oppimisprosessiin liittyvät havainnot ja ohjaukset.

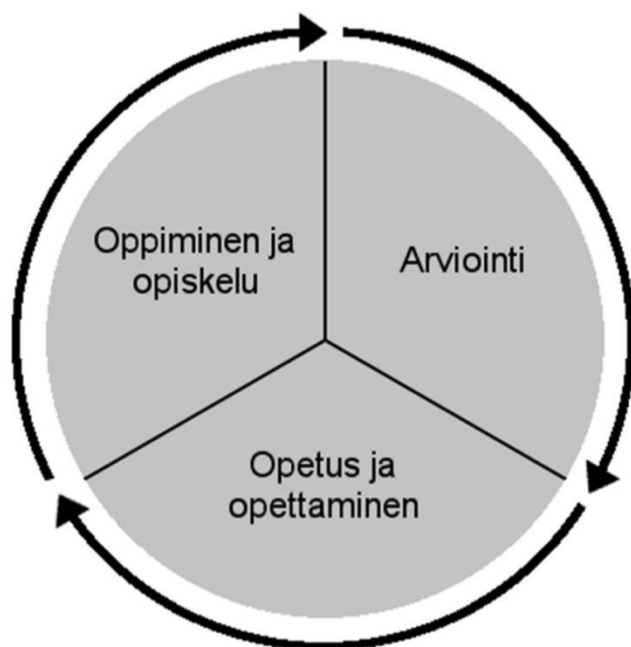
## ***2.2 Oppimisen arvioinnin erilaiset menetelmät ja tehtävät***

Arvioinnilla on monia erilaisia tehtäviä ja sen taustalla vaikuttavat aina käsitys oppilaan oppimiskäsityksestä, sekä opetusta ohjaavat asiakirjat ja opetussuunnitelmat. Arvioinnin eri tehtävät voidaan jakaa toteavaan, motivoivaan, ohjaavaan ja ennustavaan osa-alueeseen. Opettajan rooli ja tehtävät arviointityössä vaihtelevat koulutusmuodon mukaan ja arvioinnissa on aina otettava huomioon oppilaan ikä- ja kehityskaudet. Esimerkiksi perusopetuksessa opettajan keskeinen tehtävä on antaa kannustavaa palautetta tavoitteista, jotka oppilas on saavuttanut, ja rakentavaa palautetta toteutumattomien tavoitteiden saavuttamiseksi. (Ouakrim-Soivio 2015, 14-15.)

Eri vuosikymmenten aikana arvioinnin tehtävät ovat muuttuneet merkittävästi. 1900-luvun alussa arvioinnin tehtävä oli tuottaa oppilaista tietoa vertailun ja valikoimisen helpottamiseksi. 1950-luvulla arvioinnin pääpaino siirtyi kontrolloivaan menetelmään, jossa keskeistä oli käyttää arviointimenetelmiä, joilla voitiin arvioida oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. 1990-luvulta eteenpäin arviointimenetelmät ovat keskittyneet yhä enemmän keinoihin, joilla voidaan ohjata ja tukea oppilaan oppimista. (Keurulainen 2013, 40.)



Arviointi on siis aina välttämätön osa oppimisprosessia. Opetukselle ja oppilaan oppimiselle ei voida asettaa uusia tavoitteita ilman arvioinnin tuottamaa palautetta (Ouakrim-Soivio 2015, 15). Ouakrim-Soivio (2015, 14) kuvaa oppimisen, opetuksen ja arvioinnin keskinäistä yhteyttä jatkuvana kehänä (KUVIO 1), jossa oppimisella ”*tarkoitetaan vuorovaikutteista prosessia, jossa henkilö käyttää saamiaan kokemuksia niin, että hänen tiedoissaan, taidoissaan ja asenteissaan tapahtuu pysyviä muutoksia*”. Opiskelulla tarkoitetaan tavoitteellista ja päämäärätietoista tietojen ja taitojen hankkimista, ja on näin ollen oleellinen osa oppimisprosessia. Opetus ja opettaminen ovat myös merkittävä osa koko vuorovaikutuskehää.



**KUVIO 1.** Oppimisen, opetuksen ja arvioinnin keskeinen yhteys (Ouakrim-Soivio 2015, 14).

Edellä mainitun mukaisesti arvioinnin keskeisin tehtävä on tukea ja ohjata oppilaan oppimista saadun palautteen avulla, sekä kertoa oppilaalle, miten hän on edistynyt suhteessa asetettuihin tavoitteisiinsa. Tarkempi termi tälle arvioinnin esiintymälle on arvioinnin *formatiivinen tehtävä*. Suomessa peruskoulussa formatiivinen arviointi näkyy koko oppimisprosessin ajan, jossa arvioinnin tehtävä on tukea oppilaan oppimista ja antaa palautetta omasta osaamisen tasosta. (Ouakrim-Soivio 2015, 15.)

Arvioinnin toinen keskeinen tehtävä on *summatiivinen tehtävä*, jolla tarkoitetaan arvosanan antamista oppiaineen osaamiselle suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja valtakunnallisiin arviointikriteereihin. Arvioinnin summatiivinen tehtävä korostuu Suomessa erityisesti peruskoulun nivel- ja päättövaiheessa, jolloin annetuilla arvosanoilla on merkitystä haettaessa jatkokoulutuspaikkaa. Arvosanojen antaminen perustuu yhteisiin säädöksiin ja kriteereihin, ja niiden on tarkoitus myös antaa tietoa oppilaan edistymisestä. Lisäksi arvosanoilla osoitetaan, että oppilas on saavuttanut riittävän tiedon- ja osaamisen tason siirryttäessä jatko-opintoihin tai työelämään. (Ouakrim-Soivio 2015, 15.)

## 2.2.1 Absoluuttinen, suhteellinen, kriteeri- ja tavoiteperusteinen arviointi

Absoluuttinen arviointi tarkoittaa arvioinnin menetelmää, jossa kaikkia oppilaita arvioidaan samassa suhteessa ennalta asetettuun suoritustasoon tai normiin. Kaksiluokkainen hyväksytty-hylätty-arviointiasteikko perustuu absoluuttiseen arviointiin, eli oppilaita verrataan ehdottomaan absoluuttiseen suoritustasoon. Absoluuttista arviointia on esiintynyt runsaasti myös suomalaisessa peruskoulussa. (Ouakrim-Soivio 2015, 16-17.)

Toinen suomalaisessa peruskoulussa usein käytössä ollut menetelmä on suhteellinen arviointi. Suhteellinen arviointi tarkoittaa sitä, että oppilaan tietoja, taitoja tai suorituksia verrataan suhteessa muiden saman oppilasryhmän suoritustasoon. Ryhmä, johon vertailua tehdään voi olla myös esimerkiksi koko ikäluokka. Tyypillinen esimerkki suhteellisesta arvioinnista on Gaussin jakauma, eli arvioitavien suoritusten jakaminen normaalijakaumaan. Kritiikki normaalijakauman käyttämiseen kohdistuu siihen, että pienissä opiskelijaryhmissä tulosten suhteuttaminen ei tuota toivottua lopputulosta. Suhteelliseen arviointiin liittyviä ongelmatapauksia on havaittu myös tutkittaessa suomalaisen peruskoulun arviointimenetelmiä, vaikka suhteellinen arviointi itsessään poistui Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista vuonna 1985. Silti opettajat saattavat arvioidessaan pyrkiä tekemään eroja oppilaiden osaamisen välille. Tämä voi näkyä esimerkiksi siten, että luokassa, jossa suurin osa oppilaista saavuttaa kiitettävän osaamisen tason, eivät he välttämättä saa sen mukaista arviointia, koska opetta pyrkii suhteuttamaan tulokset kiitettävän ja muiden arvosanojen välille. Ongelmia voi esiintyä myös silloin, jos luokan osaamistaso on tavallista heikompi. Opettajat harvoin antavat isolle osalle oppilaista arvosanaa 5, vaikka se olisi heidän osaamistason edellytys. Ongelman ydin on jo alun pitäen siinä, että opettajat joutuvat suorittamaan vertailua liian pienien ryhmäkokojen kesken, eikä mahdollisesti vaikka muiden koulujen. (Ouakrim-Soivio 2015, 17.)

Kriteeriperusteisessa arvioinnissa oppilaan suoritus arvioidaan sen perusteella, miten oppilaan suoritus vastaa ennalta yhdessä sovittuja määriteltyjä kriteerejä (Ouakrim-Soivio 2015, 59). Kriteerit määrittyvät toiminnan arvojen pohjalta (Jakku-Sihvonen 2013, 320). Etukäteen määritellyt arvoinnit kriteerit ja tavoitteet tekevät arviointiprosessista läpinäkyvämmän, ja sen vuoksi kriteeriperusteista arviointia pidetään oppilaan kannalta reiluna ja oikeidenmukaisena. Tavoitteena on luoda järjestelmä, jossa arvosanalla kuvataan oppilaan suoriutumista ja tietotasoa ennalta määräytyissä tieto- ja taitoalueissa. Arviointikriteerit edellyttävät, että niiden kansalliset tavoitteet on päätetty yhteisesti ja että kriteerit ovat tulkittavissa mahdollisimman yksiselitteisesti. (Jakku-Sihvonen 2001, 119; Atjonen 2007, 156, Ouakrim-Soivio 2015, 59-60.)

Tavoiteperusteinen arvio perustuu periaatteeseen, jossa osaamista mitataan tai arvioidaan etukäteen asetettujen tavoitteiden perusteella. Tavoiteperusteinen arviointi ei ole rinnastettavissa samaa tarkoittavaksi kriteeriperusteisen arvioinnin kanssa, vaikka monesti niin luullaan. Tavoiteperusteisessa arvioinnissa tavoitteista johdetaan kriteereitä, joilla kuvataan miten toiminnan tulisi olla, ja sitä käytetään usein erilaisten toimenpideohjelmien arvioinnissa. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 50; Ouakrim-Soivio 2015, 18.) Käytännön esimerkki tavoiteperusteisen arvioinnin soveltamisesta näkyy vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelman perusteissa, joissa kirjattu tavoiteperusteinen arviointi tarkoitti asetettujen tavoitteiden määräytyvän sen mukaan, miten oppilaiden oletettiin osaavan järjestelmän näkökulmasta. (Salmio 2004, 107-108.)

## 2.2.2 Formatiivinen, summatiivinen, diagnostinen ja prognostinen arviointi

Formatiivinen arviointi tarkoittaa oppimis- ja opetusprosessin aikana tapahtuvaa jatkuvaa arviointia ja palautteenantoa oppilaiden edistymisestä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin (Cummings 2003, 194; Ouakrim-Soivio 2015, 18). Formatiiivisen arvioinnin tehtävä on tukea oppimisen ja opettamisen eri vaiheita. Koko oppimisprosessin aikaisen arvioinnin seurauksena opettajan on helppo arvioida, milloin oppilas tarvitsee enemmän tukea ja milloin hän on valmis siirtymään seuraavalle osaamisen tasolle. (Cummings 2003, 194.) Arvioinnilla nähdään olevan kehittävä ja ohjaava rooli, koska se on sidottu osaksi opetus- ja oppimisprosessia, ja antaa näin mahdollisuuden oppimisprosessin aikaiseen oppimiseen (Keurulainen 2013, 38). Palautteen antaminen on keskeisessä osassa formatiivista arviointiprosessia. Palautteen tarkoitus on kertoa oppilaalle edistymisestä ja mahdollisista parannettavista asioista. Huomio tulee kiinnittää koko oppimisprosessiin pelkän lopputuloksen sijaan. (Hall & Burke 2004, 52-53.) Formatiiivisen arvioinnin palaute voi olla sanallista. Sanallista

arviointia kannattaa hyödyntää erityisesti oppiaineissa, joissa opittavat taidot ovat monimutkaisia tai psyykkisemotionaalisia, kuten esimerkiksi soittotaitoa tai arvoja arvioitaessa. (Anttila & Juvonen 2002, 160.) Säännöllinen ja positiivinen palaute ovat merkittävä tekijä oppilaan itseluottamuksen kehityksen suhteen. Arvioinnin tulee olla myös kriittistä, mutta se ei koskaan saa kohdistua arvioitavan persoonaan, vaan tehtyyn suoritukseen. (Paananen 2009, 409.) Formatiiviseen arviointiin liittyvää palautetta voi yhdistää lähes kaikkeen oppitunneilla tehtäviin harjoituksiin, suullisiin tehtäviin, visailuihin ja oppilaan suorituksen havainnointiin (Cummings 2003, 194). Formatiivisen arvioinnin arviointimenetelminä kannattaa hyödyntää erityisesti havainnointia, päiväkirjoja, itsearviointia tai arviointikeskusteluja (Atjonen 2007, 67).

Summatiivinen arviointi keskittyy opintojakson tai -kokonaisuuden päätteeksi tehtävään arviointiin, jonka tarkoituksena on antaa palautetta oppilaalle ja opettajalle siitä, miten oppimisprosessi on onnistunut suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. (Ouakrim-Soivio 2015, 19.) Summatiivinen arviointi kohdistuu yhdessä sovittuun oppimiskokonaisuuden päätösvaiheeseen, esimerkiksi usein lukukauden päätteeksi (Keurulainen 2013, 37.) Summatiivinen arviointi mittaa sitä, millä tasolla oppilaan oppiminen on tietyllä hetkellä. Ongelmatonta ei ole summatiivinenkaan arviointi. Se jättää tulevaisuuden huomiotta ja siitä saatava palaute jää näin ollen irralliseksi prosessiksi ilman syvempää merkitystä. Summatiivisen arvioinnin prosessin tulisikin koostua tietämyksestä arviointia koskevien kriteerien, oppimistavoitteiden suhteen, sekä oppimisprosessin vahvuuksista ja kehittämisen kohteista. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 170-171.) Numeroarviointi nähdään tavallisesti summatiivisen arvioinnin muotona. Kokeita ja testejä voidaan järjestää myös oppimiskokonaisuuden aikana esimerkiksi pistokokeina, mutta pelkät kokeet eivät kerro riittävästi oppilaan koko oppimisprosessista, vaan enemmänkin vain tietyn rajatun alueen osaamisen tasosta. (Anttila & Juvonen 2002, 159; Juntunen & Westerlund 2013, 75.) Summatiivisessa arvioinnissa hyödynnettäviä arviointimenetelmiä voivat esimerkiksi olla kokeet, näytöt, tentit, myös kansainvälisellä tasolla (Atjonen 2007, 67). Suomalaisessa peruskoulussa perusopetuksen oppimäärän suorittamista sekä perusopetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista arvioidaan summatiivisin keinoin. Arvosanat vaikuttavat opiskelijoiden jatko-opintoihin merkittävästi, minkä vuoksi päättöarvioinnin tulisi olla valtakunnallisesti vertailukelpoista, tasa-arvoista ja oikeudenmukaista. (Ouakrim-Soivio 2015, 35; POPS 2004, 266.)

Diagnostinen arviointi tarkoittaa etukäteen kartoitettavia oppilaan opiskelu- tai toimintaedellytyksiä, sekä arvioinnin kohteena olevia tietoja ja taitoja. Diagnostinen arviointi on tyypiltään samanlainen kuin summatiivinen arviointi, eli molemmilla on toteava tehtävä opeteltavien tai opittujen taitojen

suhteen. Molempia arvioinnin muotoja käytetään myös ennustavassa tehtävässä, jolloin mainitut arviointimenetelmät auttavat ennakoimaan esimerkiksi oppilaan oppimisvaikeuksia tai selviytymistä seuraavasta luokka-asteesta. (Atjonen 2007, 66-68.) Diagnostisen arvioinnin käyttö on merkittävässä osassa konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa tiedon ajatellaan rakentuvan aina aikaisemmin opittujen tietojen ja taitojen päälle. Varsinkin koulupolun nivelvaiheissa opettajien olisi syytä käyttää diagnostisia arviointimenetelmiä, koska usein oppilaat omaavat melko kirjavalla tasolla eri tietoja ja taitoja. (Paananen 2009, 409.) Hyviä menetelmiä diagnostisen arvioinnin toteuttamiseen ovat muun muassa kyselyt, testit, itsearviointi ja keskustelut (Atjonen 2007, 67). Diagnostisen arvioinnin tehtävä on myös auttaa opettajaa ja koulua opetuksen ja oppimisen tukemisen suunnittelussa (Ouakrim-Soivio 2015, 19).

Edellä mainittujen arviointityyppien lisäksi on vielä olemassa prognostinen arvioinnin muoto, jonka tehtävä on oppilaan opintomenestyksen ennustaminen tai arvioida työelämässä suoriutumisen mahdollisuuksia. Esimerkiksi suomalaisen lukiokoulutuksen päätteeksi suoritettava ylioppilastutkinto on muodoltaan myös prognostista arviointia, koska sen yksi tavoite on arvioida tutkinnon suorittaneiden jatko-opintovalmiuksia. (Ouakrim-Soivio 2015, 19.)

### 2.2.3 Muita arvioinnin menetelmiä

Testillä tarkoitetaan arvioinnin menetelmää, jossa opiskelijoille toteutetaan ja pisteytetään yhteneväinen testi, jonka tulosten raportointi on myös yhteismitallisessa linjassa (Atjonen 2007, 138). Tarkemmin määriteltynä testi on esitestaukseen ja standardiin perustuva mittausväline. Testistä saatava tulos on verrattavissa ja arvoitettavissa testillä aiemmin saatujen tulosten mukaiseen jakaumaan. (Jakku-Sihvonen 2013, 322.) Puhekielessä testi-sanalla tarkoitetaan muun muassa koulussa tehtäviä esseitä, suullisia esityksiä tai monivalintatehtäviä (Cizek & Bunch 2007, 107). Sanan alkuperä juontaa mahdollisesti juurensa englannin kielen *test*-sanasta, jolla viitataan kokeisiin. Suomalaisessa peruskoulussa ei kuitenkaan käytetä valtakunnallisia testejä, eikä näin ollen testi-sanaa pitäisi virheellisesti käyttää kokeen tai arvioinnin synonyymiksi. (Ouakrim-Soivio 2015, 19-20.)

Standardi tarkoittaa malliin, esimerkkiin, normiin tai periaatteeseen perustuvaa vaatimustasoa, johon arvioitava suoritus suhteutetaan (Virta 1999, 97, 142). Standardi on ennalta määrätty tavoitetaso, jonka toteutumista arvioidaan kriteeriperusteisesti. Esimerkiksi kokeen yhteydessä standardilla voidaan kuvata, miten kunkin kriteerin suhteen on suoriuduttu. Arvioinnin yhteydessä standardeilla

tarkoitetaan arviointiprosessin eri osapuolten laatimaa sopimusta, jossa määritellään arvioitavan kohteen tavoitearvot, ominaisuudet ja periaatteet. (Heinonen 2001, 23.) Organisaatioissa standardi voi tarkoittaa vaatimustasokuvausta siitä, miten jokin asia tulisi tehdä (Jakku-Sihvonen 2001, 119; Atjonen 2007, 109, 135). Standardit voivat muuttua ajan myötä ja usein ne heijastavat ympäröivän yhteiskunnan odotuksia. Suorituksen ideaali tai malli voidaan esittää standardin avulla. (Heinonen & Jakku-Sihvonen 2001, 102.)

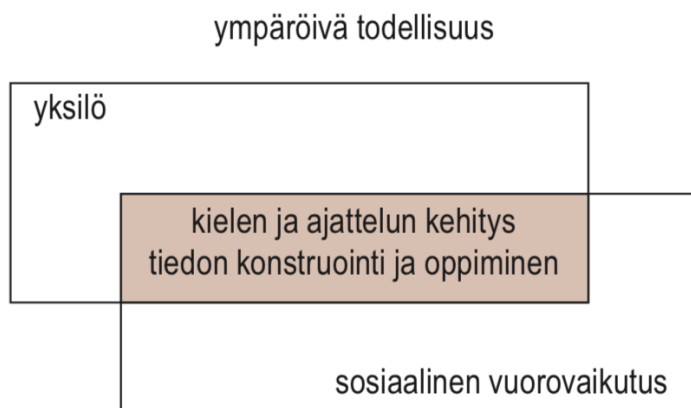
## **2.3 *Oppimiskäsitys arvioinnin taustalla***

Arviointi on aina sidonnainen osa vallitsevaan koulutusjärjestelmään ja siinä vaikuttavaan oppimiskäsitykseen (Ouakrim-Soivio 2015, 77). Oppimiskäsitysten historiallisessa tarkastelussa nähdään yleensä kaksi merkittävää suuntausta: 1900-luvun alkupuolta hallinnut empiristinen oppimiskäsitys ja 1950-luvulta eteenpäin vaikuttanut kognitiiviseen konstruointiprosessiin perustuva oppimisen ymmärtäminen. Empiristisessä suuntauksessa tiedon luonne nähtiin pysyvänä ja tasaisesti kasvavana, sekä oppilaiden erot tiedoissa ja taidoissa mitattavina ja arvioitavina. Empirismiin liittyi vahvasti behavioristiset opetuskäytännöt, jotka perustuivat käyttäytymisen ennustamiseen ja kontrolloimiseen. 1960-luvulla behavioristinen paradigma alkoi murtua ja tilalle nousi kognitiivinen suuntaus. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 78-79.) Kognitiivisessa suuntauksessa ihmistä tarkasteltiin tiedonkäsittelijänä, jolla havainnot, oppiminen, tarkkaavaisuus ja muistaminen ovat yhtenäinen jatkuvasti käynnissä oleva prosessi (Lehtinen ym. 1989, 24-25).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvattu oppimiskäsitys perustuu oppilaaseen aktiivisena toimijana. Oppilas oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että muiden kanssa. Ajattelussa ja oppimisessa korostetaan kielen, kehollisuuden ja eri aistien käyttöä sekä kokemusten, tunteiden ja oppimisen reflektointia. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa yhdessä toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten kanssa sekä eri oppimisympäristöissä. Oppiminen määritellään yksin ja yhdessä tekemiseksi, ajattelemiseksi, suunnitteluksi, tutkimiseksi ja näiden prosessien monipuoliseksi arvioinniksi. Tietojen ja taitojen oppiminen nähdään kumuloitavana. Opetuksen tavoitteena on, että oppilas alkaa toimia itseohjautuvammin, joka tarkoittaa oppilaan ennakointia ja suunnittelua oppimisen eri vaiheista ja työskentely- ja ajattelutaitojen kehittämistä. Oppimisprosessia ohjaavat oppilaan omat kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat, tunteet, kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana. (POPS 2014, 17.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei ole nimettävissä yhtä ainoaa oppimiskäsitystä. Oppimiskäsitys koostuu oppilaslähtöisestä oppimisesta, jossa korostetaan

oppilaan tietorakenteiden kehittymistä, aktiivista roolia oppimisprosessissa ja tietojen merkityksellistä jäsentämistä. (Virta 1999, 27.)

Oppimiskäsitys opetussuunnitelmassa pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Kauppilan (2007, 37) mukaan konstruktivismissa oppiminen nähdään prosessina, jonka aikana ihminen valikoi, työstää ja tulkitsee informaatiota eri aistien avulla. Uutta tietoa käsitellään aikaisempien tietojen ja omien tavoitteiden pohjalta. Oppimisprosessin aikana ihminen prosessoi ja jäsentää tietoa, sekä muokkaa ja luo uusia tietorakenteita aktiivisesti omalla toiminnalla. Konstruktivismiin liittyy olennaisesti oppimiskokonaisuuksien hahmottaminen ja ymmärtäminen. Järvinen (2011, 60) havainnoi konstruktivismin olennaisimpia tekijöitä seuraavasti:



**KUVIO 2.** Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pääelementit (Järvinen 2011, 60).

Kuviossa yksilö oppiessaan konstruoi tietoa ympäristöstään. Oppimiseen kuuluu olennaisesti kielen ja ajattelun kehitys, joka osin edeltää ja seuraa oppimista. Kielen ja ajattelun kehittyminen kuitenkin edellyttää yksilön kuulumista sosiaalisen vuorovaikutuksen piiriin.

Konstruktivisesti suuntautuneessa arvioinnissa oppiminen ymmärretään monitahoisena ilmiönä, jossa arviointi nähdään tärkeänä osana koko oppimisprosessia. Oppimistulosten lisäksi ollaan yhtä kiinnostuneita siitä, miten opitaan. Pääpaino arvioinnissa ei siis ole lopputuloksessa, vaan enemmänkin koko oppimisprosessissa ja siihen asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Konstruktivistisesti suuntautuneessa arvioinnissa lähtökohtana pidetään oppilaan kykyä reflektiiviseen omien kokemusten ja oman toiminnan arviointiin. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 80.)

## 2.4 Opettaja arvioijana

Opettajan rooli työssään on kokonaisuus, joka koostuu työhön orientoitumisesta, kasvatus- ja oppimiskäsityksestä sekä käsityksestä opettajana toimimisesta (Airasian & Abrams 2003, 536; Mäensivu 1996, 91). Arviointia tehdessään opettaja tarvitsee aineenhallinnan eli sisältötiedon lisäksi tietoa opetussuunnitelmasta, joka ohjaa oppimiskokonaisuuksien ja oppimistavoitteiden pohdinnassa. Lisäksi opettaja tarvitsee prosessi- ja menetelmätietoa, jotka tarkoittavat käsityksiä ikäkaudelle tyypillisestä oppimistasosta ja tuen tarpeen arvioinnista sekä tarjoamisesta oppilaille. (Airasian & Abrams 2003, 536; Atjonen 2005, 146.) Opettajan ammattitaidon ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi opettajan tulisi jatkuvasti tutustua alan kirjallisuuteen, ammattilehtiin, tilastoihin ja tutkimuksiin, sekä pyrkiä hankitun tiedon avulla kehittämään pedagogiikkaansa ja opetusta (Räisänen 2005, 98). Myös opettajan oman toiminnan arviointi on yhtä lailla tärkeää. Opettajan tulee itse arvioida omaa toimintaansa ja kehittämisen kohteita, mutta antaa mahdollisuus oppilaille arvioida ja antaa palautetta opetuksesta. (Stenberg 2011, 111.)

Tutkimusten mukaan opettajat kokevat arviointityön haastavaksi ja ikäväksi opettajan työhön kuuluvaksi velvollisuudeksi (Green & Emerson 2007, 495). Arviointia pidetään hankala, koska opettaja joutuu työssään samanaikaisesti opettamaan ja arvioimaan omaa opetustaan sekä oppilaiden oppimista ja osaamista (Cross & Frary 1999, 53). Opettajien arviointitaidot vaihtelevat paljon muun muassa eri arviointimenetelmien tietämyksessä ja käyttämisessä (Phye 1997, 35-40). Epävarma opettaja saattaa helposti käyttää arvioinnissa vain arviointiasteikon keskimmäisiä arvosanoja (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 36). Konstruktivistisen oppimiskäsitykseen liittyvät opettajan vaatimukset ovat perinteistä opettajakäsitystä vaativampia. Opettajan tulee oman aineenhallinnan arvioinnin lisäksi ottaa huomioon oppilaiden aikaisemmat tiedot opetettavasta asiasta, erilaiset oppimistavat ja koko oppimisprosessi. Lisäksi opettajan tulee arvioida myös omaa toimintaansa ja kehittää sitä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 160-161; Virta 1999, 110.)

Opettaja valitsee käytettävän arviointimenetelmän ottaen samalla huomioon kaikki siihen vaikuttavat tekijät (Airasian & Abrams 2003, 540). Arviointimenetelmän valintaan vaikuttaa se, kuinka opettaja kokee itsensä arvioijana ja kuinka arviointitehtävä toteutuu käytettävällä menetelmällä. Opettajan oppimiskäsitys ohjaa menetelmän valintaa. Opettajien tulisi kokeilla useita eri arviointimenetelmiä vain yhden hyväksi havaitun sijaan, koska se voi mahdollistaa tarkempaa ja käyttökelpoisempaa arviointitietoa. (Koppinen ym. 1994, 46.) Käytössä olevat opetusmenetelmät ja oppimiselle asetetut tavoitteet voivat myös määritellä käytettävän arviointimenetelmän. Taitojen ja



työtapojen arviointi vaativat erilaisia menetelmiä kuin tietämystä mittaavien tavoitteiden saavuttaminen. Opettajan tulee ymmärtää formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin tavoitteet, tehtävät ja arviointimenetelmät sekä niiden keskeiset erot. Formatiivinen arviointi ohjaa oppimisprosessia ja summatiivinen arviointi toteaa lopputuloksen. Molempien keinojen käyttötarkoitukset, hyödyt ja erot sisäistänyt opettaja kykenee antamaan oppilaalle oppimisen kannalta kannustavaa ja realistista palautetta. (Ouakrim-Soivio 2015, 95.)

Monipuolinen ja kriteereihin perustuva arviointi ovat niin oppilaan kuin opettajankin kannalta paras vaihtoehto. Arvioinnin keskeinen lähtökohta on, että molemmat arvioitsija ja arvioija ovat tietoisia siitä mitä, miten ja miksi arvioidaan. (Ouakrim-Soivio 2015, 92.) Monipuolinen arviointimenetelmien käyttö antaa oppilaalle mahdollisuuden osoittaa osaamistaan monin eri keinoin ja antaa opettajalle mahdollisuuden syventyä oppilaan oppimisprosessin vahvuuksiin ja kehittämiskohteisiin. Monipuolisesti kerätty arviointitieto helpottaa arviointikeskusteluja oppilaan huoltajien ja muiden opettajien kanssa, koska arviointinäyttö ei perustu vain yhteen kertaan. (Atjonen 2007, 61-65; Ouakrim-Soivio 2015, 96.) Yhdessä sovitut arviointiperiaatteet selkeyttävät arvioinnin toteuttamista. Kriteeriperusteinen arviointi on selkeä järjestelmä, joka mahdollistaa keskustelun oppilaan ja huoltajien kanssa arvioinnin perusteista ja oppilaan edistymisestä suhteessa oppiainekohtaisiin arviointikriteereihin. (Ouakrim-Soivio 2015, 96.) Koska yhteistyö huoltajien kanssa on tärkeä osa arviointikulttuuria, oppilaan opintojen etenemistä ja koulujen arviointikulttuurista tulee keskustella riittävän usein huoltajien kanssa (OPS 2014, 47). Niin oppilaalla kuin huoltajilla on oikeus saada riittävän usein tietoa arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta oppilaan arviointiin (Perusopetusasetus 1998/852, 10 §, 13 §).

Selkeät arviointikriteerit, jotka ovat oppilaan, opettajan ja vanhempien tiedossa, mahdollistavat myös eettisesti oikeudenmukaisen arvioinnin (Paananen 2009, 408). Oikeudenmukainen arviointi on itsestään selvä vaatimus, joka toteutuu eettisesti oikein toimivassa koululaitoksessa. Oikeudenmukaisuudella tarkoitetaan reiluuutta, tasapuolisuutta ja kohtuullisuutta. Konkreettisesti oikeidenmukainen arviointi näkyy siten, että ketään oppilasta tai oppilasryhmää ei syrjitä tai aseteta eriarvoiseen asemaan, vaan kaikilla on mahdollisuus osoittaa oppimisen tuloksia ja menestyä erilaisista opiskelutavoista huolimatta. Arviointimenetelmät valinnalla tuetaan oikeudenmukaisuuden toteutumista. (Atjonen 2007, 26, 34, 45.) Koska eettinen arviointi perustuu arvioinnin läpinäkyvyyteen, arvioinnin toimintatavoista tulee keskustella oppilaiden ja huoltajien kanssa. Näin kaikki arviointiprosessin osapuolet tietävät miksi arviointia tehdään. Läpinäkyvyys on

tärkeää myös opettajan oikeusturvan takaamiseksi. Avoin keskustelu arvioinnista tulisi olla osa päivittäistä arkea. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 181.)

Arviointiin liittyy aina valta ja vastuu, jotka tulevat esiintyvät aina arviointiprosessia suorittaessa esimerkiksi opettajan tehdessä oppilaan päättöarviointia (Niemi 2006, 90). Valta tarkoittaa asemaa, jossa henkilöllä on mahdollisuus ohjata muiden ihmisten toimintaa. Valta vaatii vähintään kaksi osapuolta: toinen tekee päätöksiä ja toinen noudattaa niitä. Opettaja-oppilas -suhde täyttää vallan määritelmän. Opettajan valta-asema ei kuitenkaan rakennu ilman vastuuta. Vastuu koostuu opettajan pohdinnoista omista valinnoista ja ratkaisuista eettinen näkökulma huomioiden. Opettajan oman toiminnan reflektointi on välttämätöntä, ettei arvioinnista tule vallankäytön väline. Vastuuseen liittyy myös huolenpito, joka näkyy arvioinnin yhteydessä motivoinnin ja ohjauksen muodossa. (Atjonen 2007, 171-172.) Opettajan omat arvot peilautuvat arviointia tehtäessä. Opettajan on tärkeä tiedostaa oman persoonan ja ammatillisen identiteetin taustalla vaikuttavat arvot oppimisesta, opettamisesta ja ylipäättään ihmisyydestä, koska niiden kautta arviointia suoritetaan. (Stenberg 2011, 111.) Kouluympäristöön ja kasvatukseen liittyy yhtä lailla arvoja, jotka ovat aina läsnä kasvattaessa oppilaista itsenäisiä ja itseohjautuvia yksilöitä. Ympäröivä moniarvioinen maailma edellyttää myös moniarvoisen kasvatusympäristön. Arviointi ja sen toteutus ovat osa koululaitoksen edustamaa arvomaailmaa. (Luukkainen 2005, 74-76, 82.)

# 3 ARVIOINTI SUOMALAISESSA KOULUTUSJÄRJESTELMÄSSÄ

Tässä luvussa kerrotaan arvioinnin kehittymisestä Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä eri vuosikymmeninä. Lisäksi käsitellään arviointia koskevat lait, asiakirjat ja säädökset.

## 3.1 *Arvioinnin kehitys peruskoulun aikana*

Suomalainen koulutusjärjestelmä on aina perustunut opettajien ammattitaitoon ja pedagogiseen vapauteen valita opetus- ja arviointimenetelmät. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet takaavat opetuksen ja arvioinnin yhdenmukaisuuden erityisesti peruskoulun päättöarvioinnin osalta. (Ouakrim-Soivio 2015, 20.) Arviointi on nähty heti peruskoulun alkuaajoista lähtien tärkeänä osana oppilaan oppimisprosessia ja sen tarkoitus on ollut tukea oppilaan oppimista sekä antaa siitä palautetta. Peruskoulun opetussuunitelmakomitean mietinnöt ohjasivat arviointia kohti numeroarvostelua 1970-luvulta eteenpäin, koska arvioinnin haluttiin perustuvan selkeisiin tavoitteisiin. Arvioinnin validiutta ja yhdenmukaisuutta pyrittiin parantamaan siirtymällä suhteelliseen arviointiin aiemmin käytössä olleen absoluuttisen arvioinnin sijaan. (Komiteanmietintö 1970: A4, 158-162.)

### 3.1.1 Suhteellisen arvioinnin aikakausi

1970-luvulta 1985-luvulle asti peruskoulun arviointi perustui suhteelliseen arvioinnin malliin. Opettaja asetti luokan oppilaat suhteelliseen paremmuusjärjestykseen sen mukaan, kuinka he suoriutuivat heille asetetuista kokeista. Luokan tasoa opettaja pystyi vertaamaan valtakunnallisten standardoitujen koulusaavutuskokeiden tuloksiin, joita järjestettiin muun muassa lukemisessa ja matematiikassa. Koulusaavutuskokeiden tuloksista pystyi tekemään päätelmiä oppilaan tai luokan suoritustasosta suhteutettuna koko maan vastaavaan suoritusjakaumaan. Standardoitujen valtakunnallisten kokeiden tulosten ajateltiin auttavan opettajaa kehittämään omaa opetustaan ja kertovan, kuinka hyvin oppilaat olivat saavuttaneet oppimisen keskeiset tavoitteet. (Ouakrim-Soivio 2015, 21.)

Opetussuunnitelmakomitea suositteli opettajia tekemään omia kokeita koulusaavutuskokeiden rinnalla, koska se mahdollisti opettajille didaktisen vapauden ja he pystyivät painottamaan kokeissa opetuksessa olleita osa-alueita. Kokeiden sisältöjen tuli pohjautua opetussuunnitelman sisältöihin. Opettajien laatimien kokeiden validius pyrittiin takaamaan kehottamalla laatimaan useita monipuolisia ja eri taseisia tehtäviä. Reliaabelius eli mittaustulosten toistettavuus ja pysyvyys haluttiin taata kokeen hyvällä kieliasulla, yksityiskohtaisella ohjeistuksella ja koetilanteen samankaltaisuudella. Arvosanakeskeisyyden ongelmat oltiin myös huomioitu, sillä arviointikeinoja kehotettiin kehittämään siten, että oppilaat saisivat monipuolista tietoa edistymisestään, eivätkä he vain vertailisi tuloksiaan muihin oppilaisiin. (Komiteanmietintö 1970: A4, 162-167.)

Komiteanmietintö ohjeisti tarkasti myös arvosanojen antamisen periaatteita, jossa opettajia suositeltiin käyttämään yhtäläistä arviointiasteikkoa todistusarvosanojen kanssa. Opettajilla oli vapaus valita, halusivatko he käyttää absoluuttista vai suhteellista arviointitapaa. Absoluuttinen tapa tarkoitti kaksiluokkaista arviointia hyväksytty tai hylätty -asteikolla, jossa oppilaan suoritusta verrattiin ehdottomaan ennalta määrättyyn suoritustasoon. Suhteellinen arviointitapa taas tarkoitti oppilaiden suoritusten suhteuttamista toisiinsa ja vertailevan arvosanan antamista. Vaikka opetussuunnitelmakomitea antoikin vapauden valita arviointiin käytettävät keinot, ei hyväksytty ja hylätty -merkintä korvannut todistuksessa numeroarvosanoja, mikä kertoo koulujen arkikäytänteiden eroista ja opettajien vapaudesta valita toimintatapansa. (Komiteanmietintö 1970: A4, 167-170.)

Tutkimukset arvosanojen vertailukelpoisuuksista herättivät kuitenkin huolta opetussuunnitelmakomiteassa, sillä opettajat antoivat samassa oppiaineessa samalla luokka-asteella samasta suorituksesta erilaisia arvosanoja. Peruskoulun tärkeimmän periaatteen eli yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta tilannetta voitiin pitää huolestuttavana. (Ouakrim-Soivio 2015, 22.) Suhteellisen arvioinnin ongelmakohdat tiedostettuaan komiteamietintö ohjeisti, ettei arvosanajakaumaa tule noudattaa kaavamaisesti, vaan oppilaat tuli asettaa paremmuusjärjestykseen sen mukaan, miten he suoriutuivat kokeista, osoittivat tuntiaktiivisuutta ja hallitsivat tavoitteiden mukaisia tietoja ja taitoja (Komiteanmietintö 1970: A4, 168-169). Suhteellinen arviointi poistettiin opetussuunnitelman perusteista vuonna 1985 (Ouakrim-Soivio 2015, 23).

### 3.1.2 Yksilölähtöinen absoluuttis-suhteellinen-sekamalli

Peruskoulun opetussuunnitelman (1985) myötä kaikkien opetettavien aineiden kohdalla oppilaiden keskinäiseen vertaamiseen perustuvasta arvioinnista luovuttiin. Perusteluksi esitettiin sitä, että jokaisen oppilaan oli kyettävä suorittamaan pakollinen ja oppivelvollisuus ja arvioinnin perustana haluttiin painottaa jokaisen yksilön mahdollisuuksia edetä mahdollisimman pitkälle opinnoissaan. Oppiminen muuttui tavoitepohjaiseksi eli jokaista oppilasta arvioitiin suhteessa hänelle itselleen asetettuihin tavoitteisiin, jotka pohjautuivat opetussuunnitelmaan. (POPS 1985, 29.) Arviointi perustui jatkuvaan näyttöön ja summatiivisiin kokeisiin, joiden perusteella arvosanat annettiin. Lisäksi oppilaan arvosanaa ei saanut laskea yli kahta arvosanaa kerrallaan ilman erityistä syytä. (Mattila 2010, 12-13.) Suhteellisesta arvioinnista luovuttiin määräysten ja asiakirjojen tasolla, mutta käytännön tasolla opetussuunnitelma ei antanut riittäviä ohjeita sen suhteen, kuinka arviointia tulisi toteuttaa, ettei opettaja vahingossa tulisi suhteuttaneeksi oppilaiden suorituksia keskenään (Ouakrim-Soivio 2015, 23.)

Seuraavassa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) arviointia ei uudistettu ollenkaan edellisestä. Arviointia kokonaisuutena käsiteltiin väljästi, eikä esimerkiksi arvioinnin tehtäviä käsitelty lainkaan. (POPS 1994, 96; Virta 1999, 94.) Arviointiohjeistuksen väljyys johti käytännössä siihen, että arviointi perustui enimmäkseen paikallisiin ratkaisuihin ja päätöksiin, mikä tarkoitti alueellista vaihtelevuutta arvosanojen antamisen perusteina. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) arvioinnin todettiin olevan *absoluuttis-suhteellis-yksilöllinen sekamalli* ja koulussa annetut arvosanat ovat tulkitsijan eli opettajan omassa harkinnassa. (Ouakrim-Soivio 2015, 23.)

### 3.1.3 Kriteeriperusteinen arviointi

Arvioinnin epämääräinen ohjeistus johti siihen, että oppilaan arvioinnin perusteet uusittiin vuonna 1999. Samaan aikaan uudistettiin myös perusopetuslaki (628/1998) ja -asetus (852/1998), joissa oppilaan arviointi jaettiin kahteen eri osaan: opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin. Uusi laki ja asetus määrsivät oppilaan arvioinnin tehtäviksi opiskelun ohjaamisen ja kannustamisen sekä oppilaan itsearviointitaitojen kehittämisen. Arvioinnin tuli olla monipuolista. (Ouakrim-Soivio 2015, 24.) Opetushallituksesta painotettiin, että arvioinnin taustalla olevat kriteerit pohjautuivat tavoiteperusteiseen arviointiin eikä oppilaiden keskinäiseen suhteelliseen arviointiin.

Tavoiteperusteinen arviointi tarkoitti oppilaiden tietojen ja taitojen suhteuttamista asetettuihin tavoitteisiin, eikä niitä verrattu muiden oppilaiden tuloksiin. (Opetushallitus 1996, 3, 8.)

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet ja Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit julkaistiin keväällä 1999. Päättöarvioinnin kriteerit olivat oppiainekohtaisia ja ne määrittivät hyvän osaamisen tason arvosanalle kahdeksan (8). Päättöarviointikriteerien tarkoitus oli parantaa valtakunnallista vertailua ja sitä kautta oppilaiden oikeusturvaa heidän hakeutuessa jatko-opintoihin. (Opetushallitus 1996, 1-2; Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit 1999, 5-6.) Päättöarvioinnin kriteerit tuli johtaa opetussuunnitelman perusteista ja oppiaineiden tavoitteista, sekä niiden tuli olla valideja ja reliaabeleja valtakunnallisesti, jotta ne auttavat mittaamaan niitä asioita mitä haluttiin tarkastella. Myös oppilaiden tuli ymmärtää kriteerit ja niiden käyttötarkoitus. (Opetushallitus 1996, 13-14.) Jotta päättökriteerit olisivat yhtenäiset valtakunnan tasolla, opetushallitus ohjeisti arviointikriteereitä valmistellutta työryhmää rakentamaan ne siten, että puolet oppilaista saavuttaisi arvosanojen 4-7 osaamistason ja toinen puoli arvosanat 8-10 (Ouakrim-Soivio 2015, 24).

Päättöarvioinnin kriteerit olivat kuitenkin suosituksia ja niiden käytöstä voitiin päättää edelleen paikallisesti, mikä tarkoitti, ettei arvosanojen valtakunnallinen vertailu ollut vielääkään mahdollista. Ongelman ratkaisemiseksi opetushallitus alkoi kehittää koepankkia, josta koulut olisivat voineet tilata eri oppiaineiden tehtäväsarjoja tueksi määrittämään oppilaiden osaamistasoa. Koepankin oli tarkoitus toimia siten, että sieltä tilattujen tehtävien tulokset tallennettaisiin ja olisivat näin käytössä koulun omaan tarkasteluun ja toiminnan kehittämiseen. Opetushallituksen yleissivistävä linjasi koepankin kannatettava, mutta se olisi kuitenkin erillinen osa oppilaan koko arviointiprosessia. Koepankki ei koskaan valmistunut. (Opetushallitus 1996, 15-16, 19; Jakku-Sihvonen 2013, 34.)

Kriteereihin perustuva arviointi muutti arviointikäytänteitä peruskoulun arviointihistoriaa tarkastellessa, sillä ensimmäistä kertaa opetushallitus määritti kriteerit, joiden avulla opettajat arvioivat oppilaiden osaamisen tasoa. Oppiainekohtaisten kriteerien tarkoitus oli toteuttaa arviointia yksilötasolla ja kertoa millä ja miten osaamista mitataan. Samalla kriteerit helpottivat opettajien tekemää arviointityötä. (Opetushallitus 1996, 11; Virta 1999, 96.) Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit (1999) siirrettiin sellaisenaan seuraavaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004), mutta toisin kuin edellisessä opetussuunnitelmassa, tällä kertaa arviointikriteerien käyttö ei ollut enää suositus, vaan koulujen oli käytettävä niitä velvoittavan normin tavoin arvioinnin perusteina (Ouakrim-Soivio 2015, 26).

## 3.2 Arviointia ohjaavat lait, asiakirjat ja säädökset

Tässä luvussa esitetään tiiviisti, mitä perusopetuslaki ja -asetus määräävät opetuksen järjestämiseen koskien, sekä kuinka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjaavat kouluissa toteutettavaa arviointia. Lisäksi käsitellään, kuinka suomalaista koulutusjärjestelmää arvioidaan.

### 3.2.1 Arviointi perusopetuslaissa- ja asetuksessa

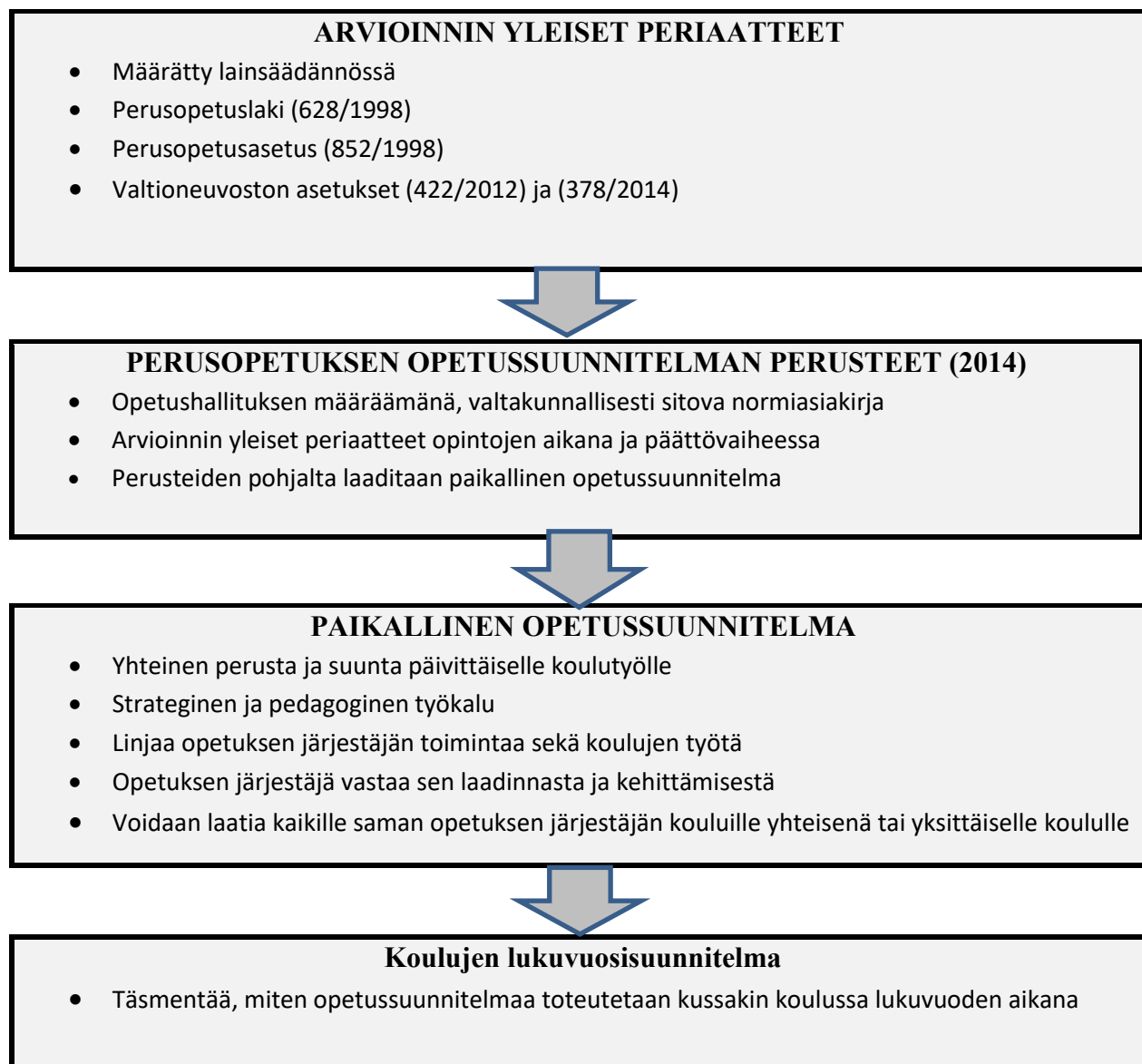
Suomessa perusopetuksen oppilaan arviointi määrätään eduskunnan asettamissa perusopetuslaissa (628/1998) ja -asetuksessa (852/1998). Vuonna 2012 valtioneuvoston asettamassa asetuksessa (422/2012) määrätään perusopetuksessa opetettavien oppiaineiden laajuudesta ja siitä mitkä ovat opetettavien aineiden valtakunnalliset tavoitteet. Tavoitteet määrittävät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppiainekohtaiset arvosanan 8 (hyvä) kriteerit. Näiden määrättyjen arviointikriteerien perusteella annetaan perusopetuksen 6. vuosiluokan päätteeksi sanallinen arviointi, numeroarvosana tai molemmat. Arviointikriteereistä 6. vuosiluokan päättyessä ei voi tehdä aluekohtaisia sovelluksia, vaan niiden on oltava asetuksen määräyksen mukaiset. Opetushallitus valmistaa ja vahvistaa valtakunnallisesti sitovan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (Ouakrim-Soivio 2015, 28-29.)

Oppilaan arviointi on määrätty perusopetuslain 22 §:ssa, jossa sen tehtäväksi kuvataan ohjata ja kannustaa opiskelua, sekä kehittää oppilaan itsearviointitaitoja. Pykälä korostaa oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen monipuolista arviointia. (Perusopetuslaki 628/1998, 22 §.) Arvioinnin monipuolisuutta voidaan tulkita monella tavalla, mutta yleisesti sitä pidetään hyvänä tapana toteuttaa arviointia, koska se mahdollistaa oppilaiden osaamisen ja taitojen osoittamisen yksilöllisesti tai pienryhmissä monin eri keinoin, esimerkiksi kirjallisesti sanallisesti tai toiminnallisesti (Atjonen 2007, 61-65.) Monipuolisella arvioinnilla tarkoitetaan myös, ettei arviointi voi perustua pelkästään kirjallisten kokeiden tuloksiin (Lankinen & Lahtinen 2009, 239). Arviointia ohjaa myös perusopetusasetuksen pykälät 10-14, joissa arviointi jaetaan opintojen aikaiseen arviointiin ja opinnoissa etenemisen edellytyksiin sekä päättöarviointiin (Perusopetusasetus 852/1998, 10-14 §).

Perusopetuksen oppilaiden tulee saada lukuvuositolustus aina kouluvuoden päättyessä. Todistuksen arviointi voi olla numeroarvosana tai sanallinen. Numeroarvostelussa asteikko on 4-10. Arvosanoja vastaavat sanalliset kuvaukset ovat 4 hylätty, 5 välttävä, 6 kohtalainen, 7 tyydyttävä, 8 hyvä, 9

kiitettävä ja 10 erinomainen. Sanallista arviointia voidaan käyttää aina numeroarvostelun lisäksi vuosiluokilla 1-7 valinnaisen aineen tai aineryhmän aktivoinnissa, pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevan oppilaan arvioinnissa tai oppilaiden kohdalla, joiden äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi tai muu kuin opetuksessa käytettävä kieli. (Perusopetusasetus 852/1998, 10 §.)

Käytössä olevasta arvosanajärjestelmästä huolimatta, arvosanan tehtävä on kertoa oppilaalle ja hänen huoltajilleen opintojen etenemisestä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin sekä siitä, voiko oppilas siirtyä opinnoissa eteenpäin (Guskey 2011, 86). Arvioinnin keskeinen lähtökohta on, että oppilas ja hänen huoltajansa saavat riittävästi tietoa opintojen etenemisestä. Oppilaalla ja hänen huoltajillaan on oikeus tietää, kuinka arviointi koulussa tapahtuu, mihin se perustuu ja miten sitä sovelletaan. (Lankinen & Lahtinen 2009, 239.) Alla olevassa kuviossa (KUVIO 3) on esitetty, miten arviointi on määrätty ja säädelty Suomessa perusopetuksessa.





**KUVIO 3.** Perusopetuksen arviointia ohjaavat säädökset ja määräykset (Ouakrim-Soivio 2015, 28).

### 3.2.2 Arviointi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014)

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on otettu porrastetusti käyttöön vuodesta 2016 alkaen. Edelliseen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) verrattuna on peruskoulussa toteutettavan arvioinnin suhteen tapahtunut olennaisia muutoksia. Arvioinnin painopiste siirtyy oppilaan arvioinnista oppimisen arviointiin. Oppimisen arviointi jaetaan kolmeen osaan: opinnoissa edistymisen arviointi, osaamisen tason arviointi ja palautteen antaminen niistä. Edistyminen tarkoittaa oppilaan aiempaa osaamisen tasoa asetettuihin tavoitteisiin nähden. Osaamisen taso käsittää sisällään oppilaan eri tavoin osoittama osaaminen suhteessa tavoitteisiin ja suoritusten monipuolinen arviointi. Arvioinnin tarkoitus on auttaa hahmottamaan ja ymmärtämään oppilaille mitä heidän on tarkoitus oppia, mitä he ovat jo oppineet, miten he voivat edistää omaa oppimistaan ja parantaa omia suorituksiaan. (POPS 2014, 47-50.)

Arvioinnissa opettaja käyttää monipuolisia menetelmiä ja oppilaille annetaan useita eri mahdollisuuksia osoittaa osaaminen. Arviointikeinojen pääpaino on formaaleissa arviointimenetelmissä. Opettajan tulee ottaa huomioon oppilaiden erilaiset oppimistavat ja oppilaiden henkilökohtaiset tuen tarpeet. Suhteellisia arviointimenetelmiä ei käytetä, eli oppilaiden suorituksia ei verrata muiden oppilaiden suorituksiin tai suhteuteta oppilasryhmän tasoon. Opettaja arvioi oppilaan edistymistä suhteessa opetussuunnitelmassa määritettyihin tavoitteisiin ja osaamisen tasoa suhteessa valtakunnallisesti määriteltyihin arviointikriteereihin. Opettaja pitää huolen, että tavoitteet ja arviointiperusteet ovat oppilaiden tiedossa. Arviointi perustuu hyvän osaamisen kriteereihin arvosanalle kahdeksan (8). (POPS 2014, 47-50, 60.)

Yksi olennainen muutos aiempiin opetussuunnitelman perusteisiin on itse- ja vertaisarvioinnin korostaminen. Itsearviointikeinoja kehitetään auttamalla oppilaita tunnistamaan omia vahvuuksia, onnistumisia ja kehityksen kohteita. Ylemmillä vuosiluokilla on myös tavoitteena pyrkiä oman oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Vertaisarvioinnin tarkoitus on oppia antamaan ja saamaan myönteistä palautetta, tulla tietoiseksi omasta edistymisestään, ymmärtää miten voi itse vaikuttaa oppimiseensa ja huomata, miten erilaisin keinoin voi onnistua työssään ja päästä haluttuun lopputulokseen. (POPS 2014, 47-49.)

Käyttäytymisen ja työskentelyn arviointi perustuu paikallisessa opetussuunnitelmassa päätettyihin tavoitteisiin. Käyttäytymisen tavoitteet perustuvat koulun kasvatustavoitteisiin, toimintakulttuuriin ja järjestyssääntöihin. Työskentelyn arviointi perustuu oppiaineiden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien sisältämiin työskentelyn tavoitteisiin. Käyttäytyminen arvioidaan omana arvioitavana kokonaisuutena, eikä se vaikuta oppiaineiden arvosanoihin tai sanallisiin arviointeihin. Käyttäytymisen arviointi ei kohdistu oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Työskentelyn arviointi on osa oppiaineiden arviointia ja arvosanan muodostamista. (POPS 2014, 49-50.)

Täysin uusia asia vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on laaja-alaisen osaamisen alueet, joilla tarkoitetaan tietojen ja taitojen lisäksi asenteita, arvoja ja tahtoa. Laaja-alaisen osaamisen alueet ovat: Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintäteknologian osaaminen (L5), työelämä ja yrittäjyys (L6) sekä vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7). Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet on otettu huomioon jokaisen oppiaineen tavoitteiden määrittelyssä ja näin ollen laaja-alaisen osaamisen arviointi on osa oppiaineen arviointia. (POPS 2014, 20-24.)

Lisäksi opetusta eheyttävänä toimena opetussuunnitelman perusteissa määrätään monialaisista oppimiskokonaisuuksista, joita tulee sisällyttää vähintään yksi kokonaisuus lukuvuodessa. Oppimiskokonaisuuksien sisällöistä, tavoitteista ja toteutuksesta päätetään paikallisesti. Oppimiskokonaisuuden arviointikäytänteistä ja oppilaan osoittamista taidoista kokonaisuuden toteuttamisessa mukana olevien oppiaineiden arvioinnissa päätetään yhtä lailla paikallisesti. Oppilaille annetaan palautetta oppimiskokonaisuuden ajan ja osoitettu osaaminen otetaan huomioon oppiaineissa annettavaa arviointia varten. (POPS 2014, 31-33.)

Uusi arvioinnin piirre Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) velvoittava piirre opetuksenjärjestäjille ja kouluille arviointikulttuurin kehittämistä. Kouluissa kehitettävän arviointikulttuurin keskeiset piirteet on määritelty luvussa 6.1 (s. 47) seuraaviksi:

- Rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri
- Oppilaiden osallisuutta edistävä, keskusteleva ja vuorovaikutteinen toimintatapa
- Oppilaan tukeminen oman oppimisprosessinsa ymmärtämisessä sekä oppilaan edistymisen näkyväksi tekeminen koko oppimisprosessin ajan
- Arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys

- Arvioinnin monipuolisuus
- Arvioinnin avulla saadun tiedon hyödyntäminen opetuksessa.

Arviointikulttuuria kehittävät toimet päätetään paikallisesti, kuten myös miten arviointia ja palautteen antamista kehitetään oppimista edistävänä kokonaisuutena. (POPS, 47, 60.)

### 3.2.3 Suomalaisen koulutusjärjestelmän arviointi

Perusopetuslaissa määrätään opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä arvioimaan järjestämänsä opetusta ja koulutusta. Opetuksen ja koulutuksen arvioinnin tarkoituksena on taata perusopetuslain toteutuminen ja koulutuksen jatkuva kehittyminen. (Perusopetuslaki 628/1998, 21 §.) Käytännössä arviointivelvoite on kuitenkin määritelty siten, että koulutuksen järjestäjät voivat melko vapaasti päättää milloin, miten, kenen toimesta sekä kuinka usein arviointia tehdään. Laki velvoittaa julkaisemaan arvioinnin keskeiset tulokset, mutta koulutuksen järjestäjät saavat itse päättää mitkä ovat arvioinnin keskeiset tulokset ja miten ne julkaistaan, kunhan ne täyttävät vähintään laissa määrätyt ehdot. (Ouakrim-Soivio 2015, 97.) Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) velvoittaa kuitenkin koulutuksen järjestäjiä arvioimaan yhdenvertaisuuden toteutumista järjestettävässä koulutuksessa. Jotta tasa-arvo ja yhdenvertaisuus toteutuisi, opetuksen ja koulutuksen järjestäjät tarvitsevat niin määrällistä kuin laadullista tietoa arviointimenetelmistä, ja arvioinnin tulosten hyödyntämisestä opetuksen ja koulutuksen kehittämiseksi. (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 6 §.)

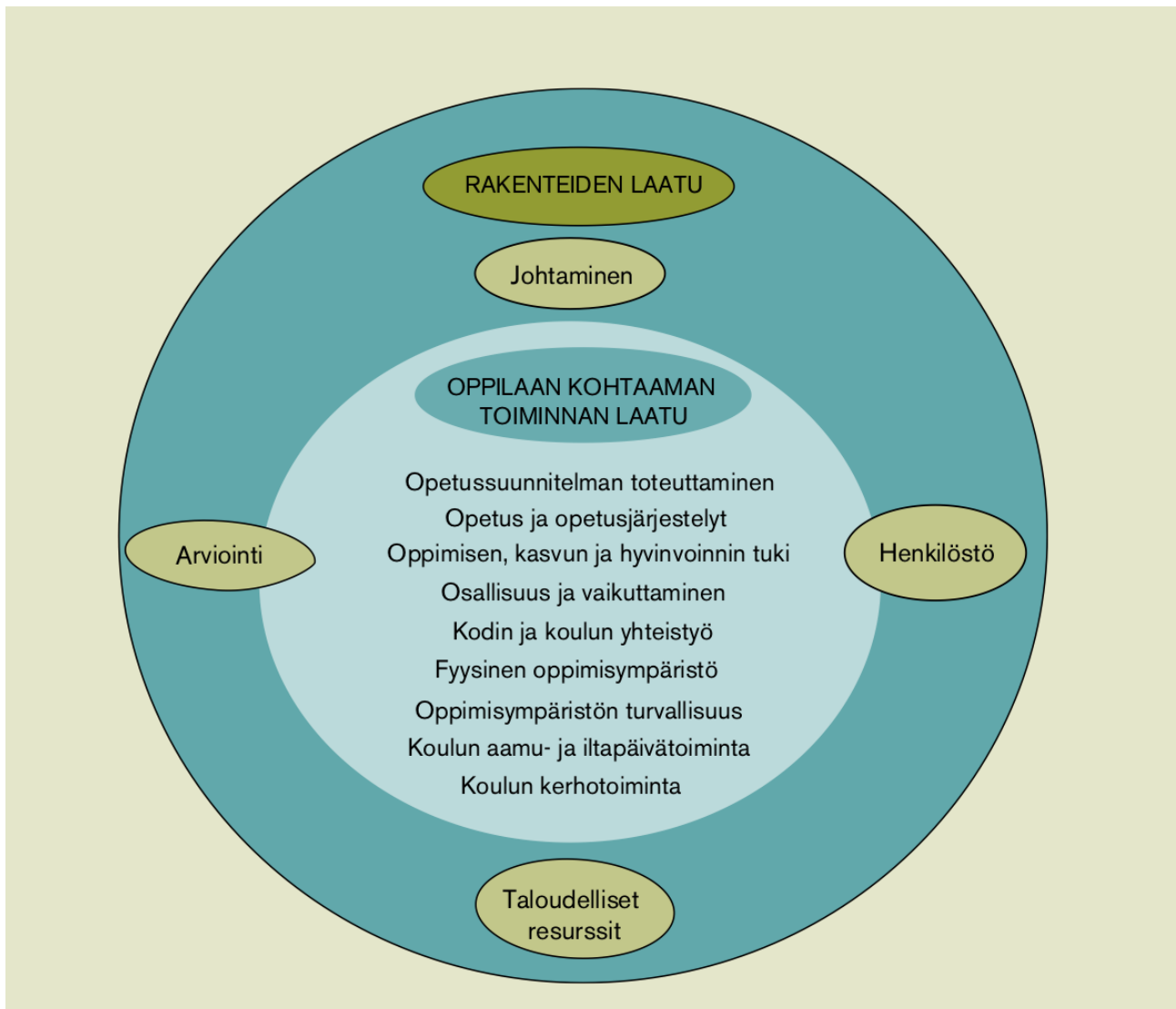
Koulutusjärjestelmän arvioinnilla on monia erilaisia tehtäviä. Kontrollitehtävä tarkoittaa arviota siitä, miten hyvin koulutukselle asetetut tavoitteet ja voimassa olevien säädösten toteuttaminen toteutuu. Arvioinnin on tarkoitus motivoida pohtimaan, miten koulutuksenjärjestäjän kannattaa toimia ja millaiset piirteet ovat hyödyllisiä ja arvokkaita. Valikointi- ja kehittämistehtävä taas auttavat arviointitietoon perustuen valitsemaan toimintatapoja, joilla saavutetaan paras mahdollinen lopputulos. (Jakku-Sihvonen 2001, 11.) Koulutusjärjestelmän arviointi voi olla sisäistä tai ulkoista. Yksittäisen koululaitoksen oman toiminnan arviointi on esimerkki sisäisestä arvioinnista. (Heinonen 2001a, 23; Metsämuuronen 2009, 8.) Ulkoinen arviointi tarkoittaa sitä, että arvioinnin suorittaja tulee arvioitavan organisaation ulkopuolelta (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 14). Koulutusjärjestelmän arviointi voi olla myös määrällistä tai laadullista, eivätkä ne sulje toisiaan pois. Suomalaisen koulutusjärjestelmän toimivuuden ehto on, että opetuksen ja koulutuksen laatua sekä oppimistuloksia kyetään seuraamaan ja arvioimaan. (Ouakrim-Soivio 2015, 98.)

Suomessa koulutusjärjestelmän koulutusta ja opetusta arvioidaan valtakunnallisella, alueellisella ja paikallisella tasolla. Lisäksi oppilaitokset osallistuvat kansainvälisiin arviointeihin, joihin kuuluvat muun muassa lukutaitoa ja matemaattista sekä luonnontieteellistä osaamista mittaava PISA-testi (*Programme for International Student Assessment*). Valtakunnan tasolla arvioinnista vastaa Kansallisen koulutuksen arviointikeskus, joka yhdessä Opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa laatii koulutuksen arviointisuunnitelman. Suunnitelma sisältää arviointihankkeet sekä arviointijärjestelmän ja arviointimenetelmien kehittämisen linjaukset. (Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2016-2019, 2-3.) Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) on vuonna 2014 perustettu itsenäinen arviointivirasto, jonka tehtävä on opetuksen ja koulutuksen kansallinen riippumaton arviointi varhaiskasvatuksesta aina korkeakoulutukseen saakka. Ennen KARVI:n perustamista oppimistulosten arvioinnista vastasi Opetushallituksen arviointiyksikkö yhdessä Koulutuksen arviointineuvoston ja Korkeakoulujen arviointineuvostojen kanssa. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, verkossa: <https://karvi.fi/karvi/>.) Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto on saatu osana KARVI:n keväällä 2018 teettämää arviointitutkimusta.

Alueellisella tasolla arvioinnista vastaa aluehallintovirastot, joiden tehtäviin kuuluu seurata, valvoa ja arvioida peruspalveluiden saatavuutta ja yhdenvertaista toteutumista. Opetus- ja kulttuuriministeriön laatimassa arviointisuunnitelmassa määritellään myös aluehallintovirastojen toiminta koulutusjärjestelmän arviointiin liittyen. Paikallisesti arviointia toteutetaan koulutuksen ja opetuksen järjestäjien toimesta. Paikallinen arvioinnin kohteena ovi esimerkiksi olla koulutuksen saavutettavuus, oppilaitosten taloudellinen tilanne ja kunnan koulutus- tai sivistyspoliittiset linjaukset. Paikallisesti toteutettavien arviointien perustana ovat kunnan opetustoimen tavoitteet, jotka pohjautuvat valtakunnallisesti asetettuihin tavoitteisiin. (Ouakrim-Soivio 2015, 100.)

Viimeisten vuosikymmenten aikaiset koulutuspolitiikan muutokset korostavat arviointia ja tuloksellisuutta opetuksen ja koulutuksen järjestäjien taholta. Oppilaitosten on julkista rahoitusta nauttivina instituutioina osoitettava toimintansa tehokkuus. (Varjo 2007, 59-61.) Opetuksen laadun arvioimiseksi opetus- ja kulttuuriministeriö on julkaissut vuonna 2009 Perusopetuksen laatukriteerit. Laatukriteereiden kehittämisen taustalla on idea, jossa kunnat, koulut ja opettajat osallistuvat opetuksen laadun kehittämiseen. Perusopetuksen laatukriteerit pyrkivät ensisijaisesti vastaamaan siihen kysymykseen, millaista toiminnan tulisi olla. Ne pyrkivät auttamaan kouluja ja opetuksen järjestäjiä määrittämään millaisena toiminnan odotetaan toteutuvan, jotta sille asetetut tavoitteet saavutettaisiin. Oleellista on, että arviointeja toteutetaan säännöllisesti ja tuloksista keskustellaan avoimesti. Lukuvuoden päättyessä jokaisen opettajan tulisi olla tietoinen siitä, onko lukuvuodelle

asetetut tavoitteet saavutettu ja mitkä ovat seuraavan lukuvuoden kunta-, koulu- ja luokkakohtaiset kehittämisenkohteet. (Opetusministeriö 2012, 15-21.) Alla oleva kuvio (KUVIO 4) esittää Perusopetuksen laatukriteereiden perusajatuksen.



**KUVIO 4.** Perusopetuksen laatukriteereiden viitekehys (Opetusministeriö 2012, 28).

## 4 TUTKIMUSASETELMA

Tieteen ja tieteellisen tieto ovat vaikeasti määritettäviä käsitteitä. Tiede tarkoittaa tieteellisen tutkimuksen tuloksia, jolla tarkoitetaan ihmistä, luontoa ja yhteiskuntaa koskevia systemaattisia kokonaisuuksia, ja toisaalta sillä tarkoitetaan itse tutkimusprosessia. (Niiniluoto 1997, 13.) Moilanen (1999, 18) määrittelee tieteellisen tiedon tutkimustoiminnan tuottamana teoreettisena tietona, joka jäsentää todellisuutta kuvaamalla sen välisten osien suhteita. Teoreettisen tiedon avulla pystymme siis hahmottamaan ympäröivää maailmaamme. Tieteellisen tiedon hankintaan ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa tai tieteellistä logiikkaa. Uuden tiedon hankkimisen lähtökohtana on kysymykset, joihin halutaan vastauksia. Lisäksi yhtä merkitseviä ovat keinot, joilla tietoa hankitaan, tiedon korjautuvuus ja olemassa olevan tiedon kyseenalaistaminen. Edellä olevat tekijät eivät kuitenkaan määritä tieteellistä tietoa tai tieteen keinoja täsmällisesti, vaan on olemassa erilaisia tapoja ajatella tieteellisesti ja hankkia tieteellistä tietoa. Tässä kappaleessa esitellään tutkimustani ohjaava tieteenfilosofia ja metodologiset ratkaisut ja perustellaan, miksi olen päättänyt käyttämään niitä.

### 4.1 *Tutkimusote ja tieteenfilosofia*

Tieteellinen tutkimus on aina lähtökohtaisesti kysymysten esittämistä. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys ohjaavat tutkimusotteen valintaa. Tutkimus voi sisältää useampia tarkoituksia ja se voi myös muuttua tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi ym. 1997, 135; Töttö 2000, 14.) Tutkimusten tarkoitusten ja tutkimuskysymysten vaihdellessa, ei ole olemassa yhtä oikeaa menetelmää toteuttaa tutkimusta, vaan toimivia vaihtoehtoja voi olla useampia. Samassa tutkimuksessa voi esiintyä niin laadullisia kuin määrällisiä kysymyksiä ja menetelmiä, usein resurssit kuitenkin eivät tätä mahdollista. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 17-18.) Usein kuitenkin ajatellaan, että määrällinen tutkimus rajoittuu lähtökohtana olevaan teoriaan ja laadullinen tutkimus on aineistolähtöistä (Raunio 1999, 100). Tutkimusstrategisiin valintoihin voi vaikuttaa myös muut asiat kuin tutkimuksen tarkoitus tai taustalla vaikuttava tieteenfilosofia. Valinta voi perustua moraaliseen olettamukseen tietyn tutkimusotteen luonteesta, esimerkiksi määrällisen tutkimuksen oletetaan olevan jäykkää tai näennäisobjektiivista. Tutkimusotteen valinta ei kuitenkaan kerro tutkijan arvomaailmasta vaan

tarkoitus on yksinkertaisesti valita tutkimusote, jonka avulla voidaan vastata mahdollisimman hyvin asetettuun tutkimuskysymykseen. (Töttö 200, 9-16.)

Hirsjärven ym. (1997, 161) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohta on todellisen elämän kuvaaminen ja kohteen kokonaisvaltainen tulkitseminen. Laadullisessa tutkimuksessa ei lähtökohtaisesti tavoitella yleistettävyyttä (Patton 2002, 14, 230). Tutkimusta ei nähdä objektiivisena kuvauksena todellisuudesta, vaan tutkimus heijastaa aina jotain arvopohjaa (Raunio 1999, 97). Eskola ja Suoranta (1998, 17) määrittävät objektiivisuuden syntyvän siten, että vaikka tutkija ei täysin pysty sulkemaan pois omia asenteita, uskomuksia ja arvostuksia tutkimuskohdetta kohtaan, voidaan ne aina kuitenkin pyrkiä tunnistamaan. Tutkija voi sitoutua joihinkin arvoihin, kunhan ne ovat reflektoitu tietoinen valinta, jotka voidaan tarpeen tullen perustella (Raunio 1999, 97).

Laadullinen tutkimus perustuu induktiivisen päättelyn logiikkaan, jossa empiirinen aineisto muodostaa alustan teoreettisille käsityksille (Raunio 1999, 99). Induktiivinen päättely on hypoteesitonta, eli tutkijalla ei ole loppuun asti määriteltyjä ennako-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen aiheesta (Eskola & Suoranta 1998, 19). Tutkimusainestoa analysoidaan ilman teorialähtöisyyttä, ja tutkija pyrkii muodostamaan kategorioita ja yhteyksiä niiden välille (Raunio 1999, 100). Kategoriat ja tulkinnat voivat muuttua tutkimuksen edetessä, koska tutkimusprosessia ei ole aina helppo jakaa selkeisiin vaiheisiin (Eskola & Suoranta 1998, 16).

Riippumatta siitä edustaako tutkimus positivistista tai ihmistieteellistä tieteenfilosofiaa, taustalla pätevät kuitenkin samat tieteellistä tietoa tuottavat vaatimukset. Niiniluoto (1984, 83) kuvailee Charles Peircen laatimia hyviä tieteellisen menetelmän kriteereitä seuraavasti: 1) tutkimuskohteen ominaisuudet eivät riipu tutkijan mielipiteistä, 2) tieto on tutkijan ja tutkimuskohteen vuorovaikutuksen tulos, 3) tieto ei perustu uskomuksiin, oppeihin, auktoriteetteihin, ilmestyksiin tai intuitioon, vaan tutkimuskohteista saatuihin kokemuksiin ja 4) tieteellisesti hankittu tieto on totuudellista ja tiedeyhteisön hyväksymää. Edellä mainitut kriteerit tulee täyttyä tieteellistä tutkimusta tehdessä ja ne täyttyvät myös tämän tutkimuksen osalta.

Tieteenfilosofialla tarkoitetaan metodologiaa, joka problematisoi eli tarkastelee kriittisesti, täsmentää, perustelee tai kumoaa tieteeseen liittyviä käsityksiä. Yleisiä ilmeneviä kysymyksiä ovat esimerkiksi mitkä ovat tieteellisen tiedon lähteet tai miten tieteellisiä väitteitä perustellaan? Tieteenfilosofia pyrkii vastaamaan myös kysymyksiin millaista tiede voisi olla tai millaista sen pitäisi olla. Historiallisesti tieteenfilosofia on ollut olemassa yhtä kauan, kuin tieteellinen tutkimuskin.

Metodologia on yksi tieteenfilosofian keskeinen tutkimusalue ja se pyrkii vastaamaan tieteen tekemisen järkeviin menetelmiin. (Haaparanta & Niiniluoto 2016, 139-142.)

Tämä pro gradu -tutkielma sijoittuu tieteenfilosofisella kentällä fenomenologis-hermeneuttiseen traditioon. Fenomenologia tutkii yksilön kokemuksia, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Todellisuus ei esiinny ihmisille objektiivisesti käsiteltävänä massana, vaan yksilöt suhtautuvat todellisuuteen eri merkitysten kautta. Ihmisen sosiaalisesta luonteesta seuraa se, että merkitykset syntyvät myös erilaisissa yhteisöissä. Eli fenomenologisen tutkimuksen keskittyessä yksilön käsityksiin ja kokemuksiin, samalla voidaan tehdä kuitenkin nostaa esille myös yhteisöjen käsityksiä. (Laine 2010, 28-29.) Hermeneutiikka tarkoittaa merkitysten tulkintaa ja niiden analyysia (Moilanen 1999, 30). Hermeneuttinen tutkimuskenttä tuottaa tietoa merkityksistä, jotka syntyvät ihmisten välisistä kommunikaatioista ja ilmaisuista. Fenomenologis-hermeneuttiseen filosofiaan kuuluu lähtökohtana, että tutkijalla on esiymmärrys ja jonkinasteinen suhde tutkittavaan ilmiöön. (Laine 2010, 31-33.) Laadullinen tutkimus ja fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofia lähtökohtaisesti tarkoittavat tutkimustulosten suhteen sitä, ettei tutkimuksella pyritä ennustettavuuteen tai kausaalisuuteen samalla tavalla kuin positivistisessa matemaattis-luonnontieteellisessä tutkimuksessa, vaan oleellista on tuoda esille tutkittavien merkityksiä tutkittavaa ilmiötä kohtaan tässä kyseisessä tutkimuskontekstissa (Laine 2010, 28; Raunio 1999, 238).

Tutkimuksessa pyrin selvittämään merkityksiä arviointiin liittyen. Merkitykset ovat osa arkielämäämme, ja yksilötasolla tarkastelemme todellisuutta eri merkitysten kautta (Alasuutari 1993, 45-45). Merkitykset voivat olla tiedostettuja ja tiedostamattomia, ja ne muodostavat merkityssuhteita yhdistymällä toisiinsa. Merkitysten välinen yhteys voi olla tiedostamaton, vaikka merkitykset olisivat tietoisia. Merkitysten tutkimisessa ongelmaksi nousee toisen ihmisen tulkitseminen ja ymmärtäminen, koska jokainen ihminen tulkitsee todellisuutta omien käsitysten ja merkitysten kautta. On siis mahdollista, että tutkija tulkitsee tutkimuskohteen merkitykset väärin. (Moilanen & Räihä 2010, 46-47.)

Lähestyn merkitysten tutkimista fenomenografisen tutkimusmenetelmän avulla. Alun perin fenomenografia on peräisin 1970-luvulta Göteborgin yliopistosta Ference Martonin tutkimushankkeesta, jossa tutkittiin opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Toisena fenomenografian merkittävänä kehittäjänä pidetään Michael Uljensia. (Ahonen 1994, 15, 114-115). Fenomenografiasta ei ole olemassa yhtä selkeää määritelmää ja sitä pidetään eri lähteistä riippuen



paradigmana, tutkimusotteena, menetelmänä, metodologiana, lähestymistapana, viitekehyksenä ja analyysimenetelmänä (Häkkinen 1996, 15). Marton itse ajatteli fenomenografian lähestymistapana, koska sen avulla käsitellään enemmän tutkimuksen metatasoa kuin toteutusta (Marton & Booth 1997, 111). Fenomenografiaa käytetään usein kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, koska sen avulla tutkimuksen kenttä on siirtynyt käyttäytymisen tutkimuksesta ajattelun tutkimiseen ja opetuksen tutkimisesta oppimisen tutkimiseen (Niikko 2003, 7).

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat yksilöiden käsitykset. Käsitys tarkoittaa ihmisen tapaa kokea tietty todellisuuden ulottuvuus ja ymmärtää olemassa oleva ilmiö. Ihmisten käsitykset ilmiöistä syntyvät heidän oman reflektoinnin seurauksena, vaikka käsityksien muodostama tapamme katsoa maailmaa ei välttämättä ole syvemmän pohdinnan lopputulos. (Niikko 2003, 26-27; Uljens 1989, 10, 19.) Fenomenografiaa on kritisoitu *käsitys* -termin monitulkinnaisuuden takia, mutta oleellista tutkimuksessa ei ole niinkään selvittää kognitiivista ajatteluprosessia, vaan mitä ihminen on ajatellut sisällöllisesti (Marton & Booth 1997, 14). Tässä tutkimuksessa käsityksellä viitataan lasten tapoihin ajatella ja ymmärtää kouluympäristössä tapahtuvaa arviointia.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan ilmiötä sellaisena kuin se käsitetään, eikä sellaisena kuin se on (Uljens 1989, 13). Nämä kaksi käsitystä jaetaan kahteen eri näkemykseen: ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmaan. Ensimmäisen asteen näkökulma tarkoittaa tutkijan kuvailua todellisuudesta sellaisena kuin se hänelle näyttäytyy. (Niikko 2003, 24.) Luonnontieteellistä tutkimusta ohjaa lähestyminen ensimmäisen asteen näkökulmasta katsoen (Häkkinen 1996, 13). Toiseen asteen näkökulma, johon fenomenografinen tutkimus myös kuuluu, korostaa ihmisen tapaa kokea jokin ilmiö. Tutkija pyrkii selvittämään ihmisten ajatuksia tai kokemuksia heitä ympäröivästä maailmasta, eikä tutkijan omat kokemukset ja käsitykset saisi vaikuttaa tulkintaan. (Niikko 2003, 24-25.) Kuten jo aikaisemmin totesin, laadulliseen tutkimukseen vaikuttaa aina tavalla tai toisella myös tutkijan oma kokemus- ja arvomaailma (Raunio 1997, 97), joten tutkimusta tehdessäni on syytä tiedostaa käsitysten tulkintaan liittyvät ongelmakohdat.

## ***4.2 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset***

Tämän tutkimuksen tehtävä on tutkia ymmärrystä siitä, kuinka 6. luokkalaisten oppilaat käsittävät arvioinnin koulumaailmassa: millaista heidän mielestään on hyvä arviointi ja minkä takia arviointia tehdään. Tutkimusongelmaan haetaan vastauksia seuraavien tutkimuskysymyksien avulla:

- 1) Millaista on hyvä arviointi 6. luokkalaisten mielestä?
- 2) Miksi arviointi tehdään 6. luokkalaisten mielestä?

Tutkimuskysymykset määräytyvät suoraan oppilaille toteutetun kyselylomakkeen pohjalta ja niiden tarkoitus on fenomenografiseen tutkimusotteeseen kuuluen selvittää, mitä oppilaat tutkittavasta asiasta ajattelevat, eikä niinkään sitä, miksi he ajattelevat niin kuin ajattelevat (Marton & Booth 1997). Tutkimuksen tehtävä syntyy tarpeesta kehittää arviointikulttuuria opetuksenjärjestävientahojen osalta kohti tasalaatuisempaa arviointia. Erityishuomio yhteiskunnallisen keskustelun tasolla kiinnittyy peruskoulun päättöarviointiin, jossa muun muassa Ouakrim-Soivio (2013, 205-206) on todennut olevan merkittäviä koulukohtaisia eroja, mikä on ongelma opiskelijoiden hakeutuessa jatko-opintoihin. Kasvatustieteelle on tyypillistä, että tutkimusta hyödynnetään koulutuspolitiikan ja koulutuksen suunnittelussa ja kehityksessä (Aaltola 2010, 14).

## ***4.3 Tutkimusaineisto ja analyysi***

Fenomenografisen tutkimuksen aineisto voi koostua haastatteluista, kirjoitelmista, dokumenteista, piirroksista tai niiden yhdistelmistä (Huusko & Paloniemi 2006, 162). Tässä tutkimuksessa hyödynnetään avointen kysymysten vastauksia. Tutkimusaineisto on saatu Tampereen kaupunkiseudulta käyttöön syksyllä 2018. Aineisto on kerätty Kansallisen arviointikeskuksen toimesta (KARVI) helmi-maaliskuussa 2018 Tampereen kaupunkiseudun kunnista, joihin kuuluvat Tampere, Kangasala, Pirkkala, Nokia, Lempäälä, Orivesi, Vesilahti ja Ylöjärvi. Kyselyn alkuperäinen tarkoitus on ollut selvittää uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukana muuttuneiden arviointikäytänteiden käytännön toteutumista. Vastajaat ovat olleet 6. luokkalaisten peruskoulun oppilaita ja aineisto kattaa 2197 eri vastausta. Käsiteltävä aineisto on täysin anonymi: siinä ei tule esille mitään oppilaiden henkilökohtaisia tietoja, eikä siinä myöskään ole heidän koulun nimeä tai kuntaa missä koulu sijaitsee. Aineisto on käsiteltävä Excel-

tiedostomuodossa. On syytä huomioda, etten tutkijana ole voinut vaikuttaa aineiston keräämistapaan tai ajankohtaan, enkä myöskään kyselylomakkeen sisältöön.

Kyselylomake on täytetty verkossa. Lomake koostuu A, B, C ja D-osioista, joista jokaisella on oma teemansa. Kyselyn alussa oppilaat ovat merkinneet luettelosta oppiaineen, jonka arviointia heidän on pitänyt miettiä kyselyä täyttäessä, esimerkiksi äidinkieli tai matematiikka. Aineistossa oppiaineet on jaoteltu vielä erikseen matemaattis-luonnontieteellisiin, reaaliaineisiin, äidinkieleen ja kirjallisuuteen, kieliin, taito- ja taideaineisiin. A-osiossa on kysytty oppilaiden käsityksiä heidän omasta koulumenestyksestä ja motivaatiosta. B-osio käsittelee tarkemmin käytettyjä arviointimenetelmiä oppiainekohtaisesti ja C-osio keskittyy käyttäytymisen arviointiin. D-osiossa kysytään kahdella avokysymyksellä oppilaiden käsityksiä hyvästä arvioinnista ja miksi arviointi tehdään. Tässä tutkimuksessa keskitytään D-osion avoimiin kysymyksiin ja tarkoitus on selvittää oppilaiden käsityksiä arviointiin liittyen. Muista osiosta Tampereen kaupunkiseutu on jo tehnyt omat määrällisen analyysin yhteenvedot, joten niiden tutkiminen ei välttämättä toisi mitään tutkimuksellista lisäarvoa. Tutkimuksen ongelmanasetteluun on vaikuttanut Tampereen kaupunkiseudun halu selvittää avointen kysymysten vastauksia, mutta rajoitettujen resurssien takia he tarjosivat aineistoa tutkimusaiheeksi, josta olin kiinnostunut toteuttamaan Pro gradu -tutkielmani.

Tutkimusaineiston analyysissä on piirteitä fenomenografisesta analyysistä ja aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä. Fenomenografinen analyysille ei ole olemassa strukturoidusti määriteltyä menettelytapaa (Marton & Booth 1997, 32). Niikko (2003, 29) kuvailee fenomenografista analyysia teemoitteluksi, jossa aineistoa ei jaotella ennalta mitenkään, jotta aidosti uutta tietoa voidaan löytää analyysin yhteydessä. Analyysi ei pohjaudu mihinkään aiempaan teoriaan ja tutkija pyrkii eroon kaikista mahdollisista ennakkoluuloista. Tutkijan on kuitenkin tiedettävä mihin suuntaan hän aikoo analyysiaan kehittää, jotta tutkimuksen kannalta oleelliset kysymykset tulevat selvitettyksi (Ahonen 1994, 123). Analyysin eteneminen on hidasta ja hienovaraista toimintaa. Tutkijan tehtävä on löytää merkityksiä tutkittavien käyttämistä erilaisista ilmaisuista juuri siinä merkityksessä kuin tutkittava on sitä itse tarkoittanut. Tutkittavat voivat käyttää eri ilmaisuja samalle ilmiölle, jonka vuoksi tutkijan on erityisen tärkeää olla puuttumatta ilmaisun keinoihin ja pyrkiä tarkastelemaan vain sitä mitä tutkittava oikeasti haluaa tai yrittää kertoa. (Niikko 2003, 30-31.)

Fenomenografinen analyysi jaetaan yleensä kolmeen tai neljään eri vaiheeseen (Uljens 1989; Niikko 2003). Ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan huolellisesti läpi monta kertaa. Tutkijalla on oltava selvänä mielessä tutkimuksen ongelmanasettelu ja ilmiö, jota halutaan tutkia, jotta hän voi etsiä

tarkoituksenmukaisia merkityksiä. (Niikko 2003, 33; Marton & Booth 1997, 133.) Toisessa vaiheessa tutkittavana ilmiön kannalta merkitykselliset ilmaukset ryhmitellään teemoiksi tai ryhmiksi (Niikko 2003, 34). Teemoja tai ryhmiä kutsutaan merkitysyksiköiksi. Teemoittelu tapahtuu vertailemalla vastauksia yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien osalta, ja tutkimuksen konteksti ohjaa merkityksellisten teemojen löytymistä. (Uljens 1989, 44.) Kolmannessa vaiheessa muodostetaan kategorioita edellisessä vaiheessa muodostettujen merkitysyksiköiden avulla ja neljännessä vaiheessa kategorioista muodostetaan teoreettisista lähtökohdista ylemmän tason kuvauskategorioita. (Niikko 2003, 36-37.)

Käyttämäni aineistonanalyysi muistuttaa metodologisesti myös aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 117) määrittelevät sisällönanalyysin tekstianalyysiksi, jolla voidaan analysoida erilaisia dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöistä, teorialähtöistä tai teoriaohjaavaa. Tässä tutkimuksessa hyödynnän aineistolähtöistä sisällönanalyysia, joka perustuu induktiivisen päättelyn logiikkaan ja rakentuu kolmesta eri vaiheesta: 1) aineiston redusointi, 2) aineiston klusterointi ja 3) aineiston abstrahointi. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoidaan eli pelkistetään etsimällä tutkimustehtävään sopivia ilmaisuja. Aineisto on tarkoitus tiivistää ja pilkkoa pienempiin osiin. Toisessa vaiheessa aineisto klusteroidaan eli ilmaisut ryhmitellään eri luokiksi sen mukaan, millaisia eroavaisuuksia tai yhtäläisyyksiä niistä löytyy. Kolmannessa vaiheessa klusteroidut luokat abstrahoidaan eli olennaisen tiedon pohjalta luodaan teoreettisia käsityksiä. Tutkimustehtävä ohjaa koko analyysin ajan teoreettisten käsitysten muodostumista. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on aina tutkimuskohtainen, minkä vuoksi analyysissa muodostuvat luokat vaihtelevat aineistojen mukaan, eivätkä noudata mitään tiettyä kaavaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-127.)

Aloitin aineistoni analyysin ensin lukemalla kaikki vastaukset huolellisesti moneen kertaan läpi. Vastaukset aineistossa eivät olleet kovin pitkiä, vaan koostuivat lähinnä 1-5 sanan vastauksista, mikä helpotti merkittävästi ison otannan hallitsemista. Tämän jälkeen toimin Tuomen & Sarajärven (2018, 124) mallin mukaisesti klusteroimalla vastaukset eri luokiksi aineistosta nousevien teemojen mukaan. Alla on esitetty vastaukset ja niistä muodostuneet luokat.

**Taulukko 1:** Luokitellut teemat kysymykseen: ”Hyvä arviointi on mielestäni...”.

Alkuperäiset esimerkki-ilmaukset	Alaluokat	Pääluokka
Oikeudenmukainen Reilu ja rehellinen Tasapuolista Rehelistä ja totuudenmukaista Että opettaja on tasapuolinen Perusteltu ja todenmukainen	Oikeudenmukainen Reilu Rehellinen Luotettava	Oikeudenmukainen arviointi
Numero Numero tai sanallinen arviointi Sanallinen, jossa kerrotaan rakentavaa palautetta	Numeroarviointi Sanallinen arviointi	Summatiivinen arviointi
Että kerrotaan hyvät ja huonot asiat Että opettaja kertoo miten koe meni, ja että mikä oli oikein ja mikä väärin Rakentavaa ja kannustavaa	Rakentavaa Kehittävää Positiivista	Kehittävä arviointi
En tiedä En osaa sanoa	En osaa sanoa En tiedä	Ei osaa sanoa
Kivaa Hyvä Mahtavaa Tärkeää	Ei arvoa	Ei arvoa

**Taulukko 2:** Luokitellut teemat kysymykseen: ”Arviointia on mielestäni siksi, että...”

Alkuperäiset esimerkki-ilmaukset	Pääluokat
Saan tietää miten olen edistynyt Saan itse tietää omasta osaamisestani Tietää miten voi kehittyä ja jatkaa samaan malliin Se auttaa kehittymään/oppimaan	Oppilas tietää oman osaamisen tason ja kehittämisen kohteet
Opettajat tietäisivät miten oppilaat ovat edistyneet koulunkäynnissä Ope tietää asioita että miten opit Opettajat näkisivät oppilaiden taidot	Opettaja tietää oppilaan osaamisen tason ja kehittämisen kohteet
Myös huoltajani saisivat tietää millainen koulumenestys minulla on Vanhemmat kuulee miten toimin koulussa	Huoltajat tietävät oppilaan osaamisen tason ja kehittämisen kohteet

Vanhemmat saavat myöskin tietää miten koulussa menee	
En osaa sanoa En tiedä En osaa vastata tähän	Ei osaa sanoa
En kerro Osaa arvioida Siinä saa avautua	Ei arvoa

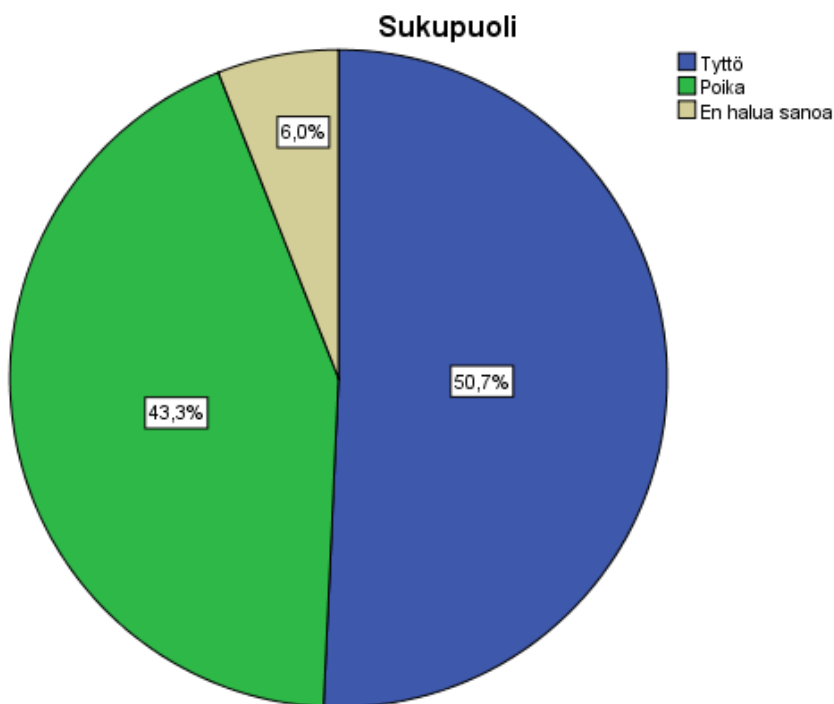
Klusteroinnin jälkeen syötin aineistosta vastaavan ilmaisen kohdalle sitä vastaavan pääluokan. Aineistonalyysi tapahtui IBM SPSS Statistics -ohjelmalla, jonka avulla muodostin tulosten tarkastelun kannalta tarvittavat kuvaajat.

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä osiossa esitellään tutkimuksen keskeiset tutkimustulokset. Tulokset esitellään vastaamalla molempiin tutkimuskysymyksiin. Tutkimusaineiston kokonaisotanta oli 2196 vastausta, jotka jakautuivat sukupuolen mukaan siten, että tyttöjä oli 1114 (50,7%), poikia 951 (43,3 %) ja oppilaita, jotka eivät halunneet sanoa sukupuoltaan 131 (6,0 %). Tutkimuksen kokonaisotanta on esitetty Taulukossa 3 ja Kuviossa 5.

**Taulukko 3:** Tutkimuksen kokonaisotanta sukupuolittain.

Sukupuoli		Määrä	%
Sukupuoli	Tyttö	1114	50,7
	Poika	951	43,3
	En halua sanoa	131	6,0
	Yhteensä	2196	100,0



**Kuvio 5:** Tutkimuksen kokonaisotanta sukupuolittain

## 5.1 Käsitykset hyvästä arvioinnista

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa jaoin oppilaiden vastaukset aiemmin määrittämäni viiteen eri luokkaan. Oppilaiden käsitykset hyvästä arvioinnista jakautuivat muodostamiini luokkiin seuraavasti: oikeudenmukainen 483 (22,0 %), summatiivinen 314 (14,3 %), kehittävä 276 (12,6 %), ei osaa sanoa 59 (2,7 %) ja ei arvoa 1064 (48,5 %). Ei arvoa –luokka muodostui selkeästi suurimmaksi luokaksi käsittäen sisälleen lähes puolet kaikista vastauksista.

**Taulukko 4:** Vastauksien jakautuminen luokkiin käsityksistä hyvästä arvioinnista.

Hyvä arviointi on mielestäni		Määrä	%
Luokat	Oikeudenmukainen	483	22,0
	Summatiivinen	314	14,3
	Kehittävä	276	12,6
	Ei osaa sanoa	59	2,7
	Ei arvoa	1064	48,5
	Yhteensä	2196	100,0

Seuraavassa vaiheessa aineistosta poistettiin Ei arvoa –luokkaan kuuluvat vastaukset todellisen tutkimustuloksen selvittämiseksi. Kysymyksen tutkimusotanta pieneni 1132:n vastaukseen ja ne jakautuivat seuraavalla tavalla: oikeudenmukainen 483 (42,7 %), summatiivinen 324 (27,7 %), kehittävä 276 (24,4 %) ja ei osaa sanoa 59 (5,2 %).

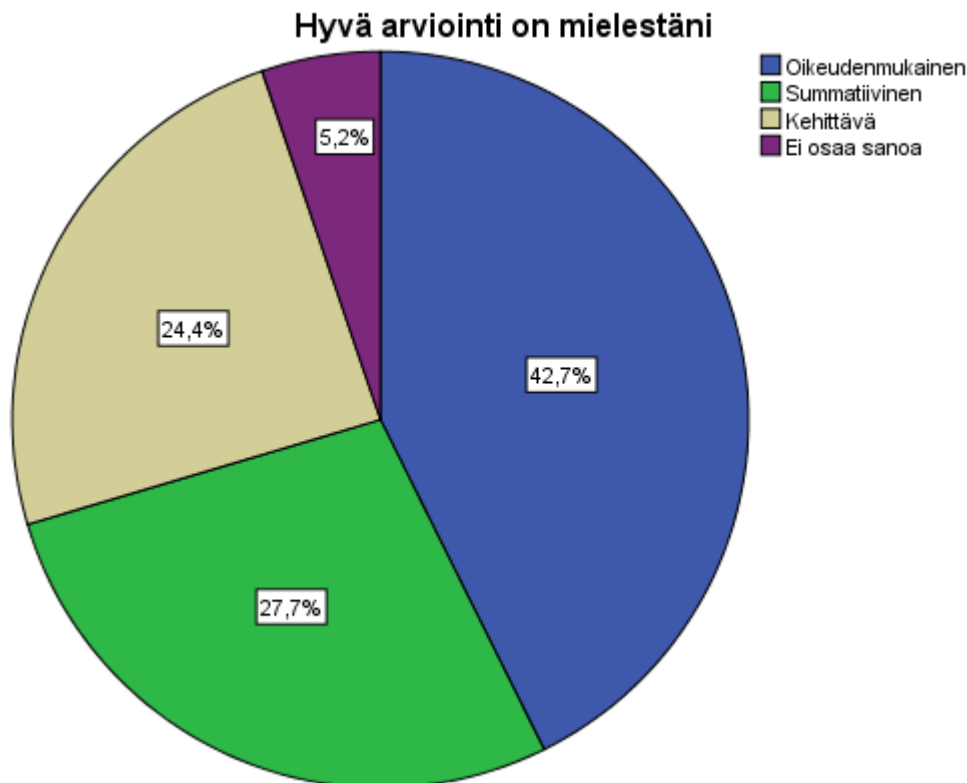
**Taulukko 5:** Vastauksien jakautuminen todellisella tutkimusotannalla.

Hyvä arviointi on mielestäni		Määrä	%
Luokat	Oikeudenmukainen	483	42,7
	Summatiivinen	314	27,7
	Kehittävä	276	24,4
	Ei osaa sanoa	59	5,2
	Yhteensä	1132	100,0

Oikeudenmukainen arviointi nousee selkeästi suurimmaksi vastausluokaksi saaden 42,7 % kokonaisvastauksista. Summatiivinen ja kehittävä arviointi ovat keskenään melko saman suuruiset ollen 27,7 ja 24,4 % kaikista vastauksista. Oppilaita, jotka ilmaisivat selkeästi, että eivät osaa vastata kysymykseen on 5,2 % kaikista vastauksista. On kuitenkin syytä huomioda, että alkuperäisestä vastausmäärästä melkein puolet vastauksista eivät antaneet arvoa tutkimuskysymyksen kannalta,



joka kertoo mahdollisesti siitä, että oppilaat eivät ole täysin ymmärtäneet kyselylomakkeen kysymystä. Tutkijana pidän tutkimustulosta jopa hiukan yllättävänä, koska oletus oli, että arvioinnin summatiivisuus tai kehittävyys olisivat saaneet enemmän vastauksia. Tulos on kuitenkin linjassa erilaisten lasten ja nuorten kognitiivisten sekä moraalisten kehitysteorioiden kanssa. Lisäksi oppilaiden ilmaisema selkeä kannanotto oikeudenmukaisen arvioinnin puolesta osuu hyvin yhteiskunnalliseen keskusteluun arvioinnin ja erityisesti päättöarvioinnin tasapuolisuuden kanssa.



**Kuvio 6:** Vastauksien jakautuminen tutkimuskysymykseen.

Vastauksia tarkasteltiin myös sukupuolen perusteella siten, että vastauksista on poistettu Ei arvoa - luokka ja oppilaat, jotka eivät halunneet ilmoittaa sukupuoltaan. Näin ollen tarkastelussa oli 1076 vastausta, joista tyttöjä oli 634 (58,9 %) ja poikia 442 (41,1 %) Taulukon 6 mukaisesti.

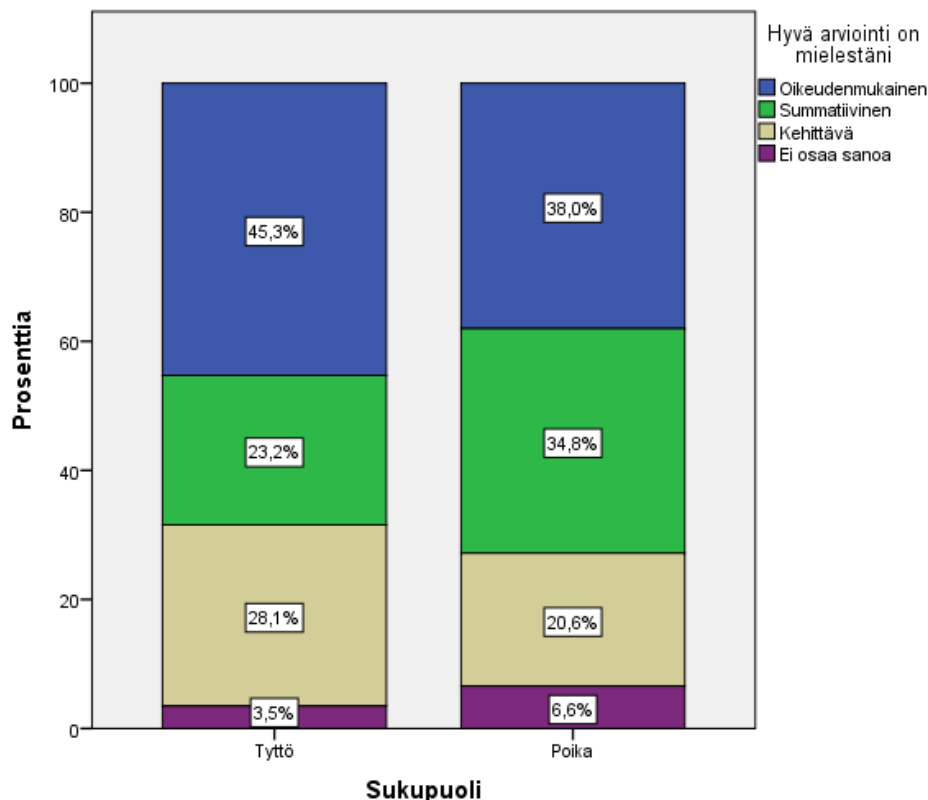
**Taulukko 6:** Vastausten sukupuolijakauma.

Sukupuoli		Määrä	%
Sukupuoli	Tyttö	634	58,9
	Poika	442	41,1
	Yhteensä	1076	100,0

Tuloksista käy ilmi, että tyttöjen vastauksissa korostuu enemmän arvioinnin oikeudenmukaisuus ja kehittävyys, vastaavasti pojilla korostuu tyttöjä enemmän arvioinnin summatiivinen luonne. Tytöistä 45,3 % määrittivät hyvän arvioinnin oikeudenmukaiseksi ja pojista 38,0 %. Tytöistä 28,1 % halusi arvioinnin olevan kehittävää ja vastaavasti pojista 20,6 %. Pojista 34,8 % halusi arvioinnin olevan summatiivista, kun tytöillä vastaava luku oli 23,2 %. Tulokset jakautuivat melko oletetulla tavalla ja erot sukupuolten vastausten välillä ovat melko pienet, joten näin ollen ne eivät tarjoa merkittäviä tutkimustuloksia, joiden selittäviä tekijöitä tulisi tarkemmin pohtia. Vastaukset on esitetty Taulukossa 7 ja Kuviossa 7.

**Taulukko 7:** Vastausten jakautuminen sukupuolen mukaan.

			Hyvä arviointi on mielestäni				Yhteensä
			Oikeudenmukainen	Summatiivinen	Kehittävä	Ei osaa sanoa	
Sukupuoli	Tyttö	Määrä	287	147	178	22	634
		% Sukupuoli	45,3%	23,2%	28,1%	3,5%	100,0%
		% Total	26,7%	13,7%	16,5%	2,0%	58,9%
	Poika	Määrä	168	154	91	29	442
		% Sukupuoli	38,0%	34,8%	20,6%	6,6%	100,0%
		% Total	15,6%	14,3%	8,5%	2,7%	41,1%
Yhteensä	Määrä		455	301	269	51	1076
	% Sukupuoli		42,3%	28,0%	25,0%	4,7%	100,0%
	% Total		42,3%	28,0%	25,0%	4,7%	100,0%



**Kuvio 7:** Vastausten jakautuminen sukupuolen mukaan.

Tarkastelin vastauksia myös oppiaineryhmittäin jaoteltuna oppilaiden ilmoittamien oppiaineiden mukaisesti. Tutkimuksen kannalta merkitykselliset vastaukset jakautuivat kolmeen isompaan ja kahteen pienempään oppiaineryhmään. Selvästi isoin oppiaineryhmä oli Matemaattis-luonnontieteelliset aineet, johon kuului 566 eli 50 % vastauksista. Seuraavaksi suurimmat ryhmät olivat Reaaliaineet ja Äidinkieli ja kirjallisuus, joihin tuli 260 (23 %) ja 239 (21,1 %) vastausta. Vieraat kielet ja Taito- ja taideaineet muodostivat pienimmät vastausryhmät sisältäen vain 34 (3,0 %) ja 33 (2,9 %) vastausta. Vastaukset oppiaineryhmittäin on esitetty Taulukossa 8.

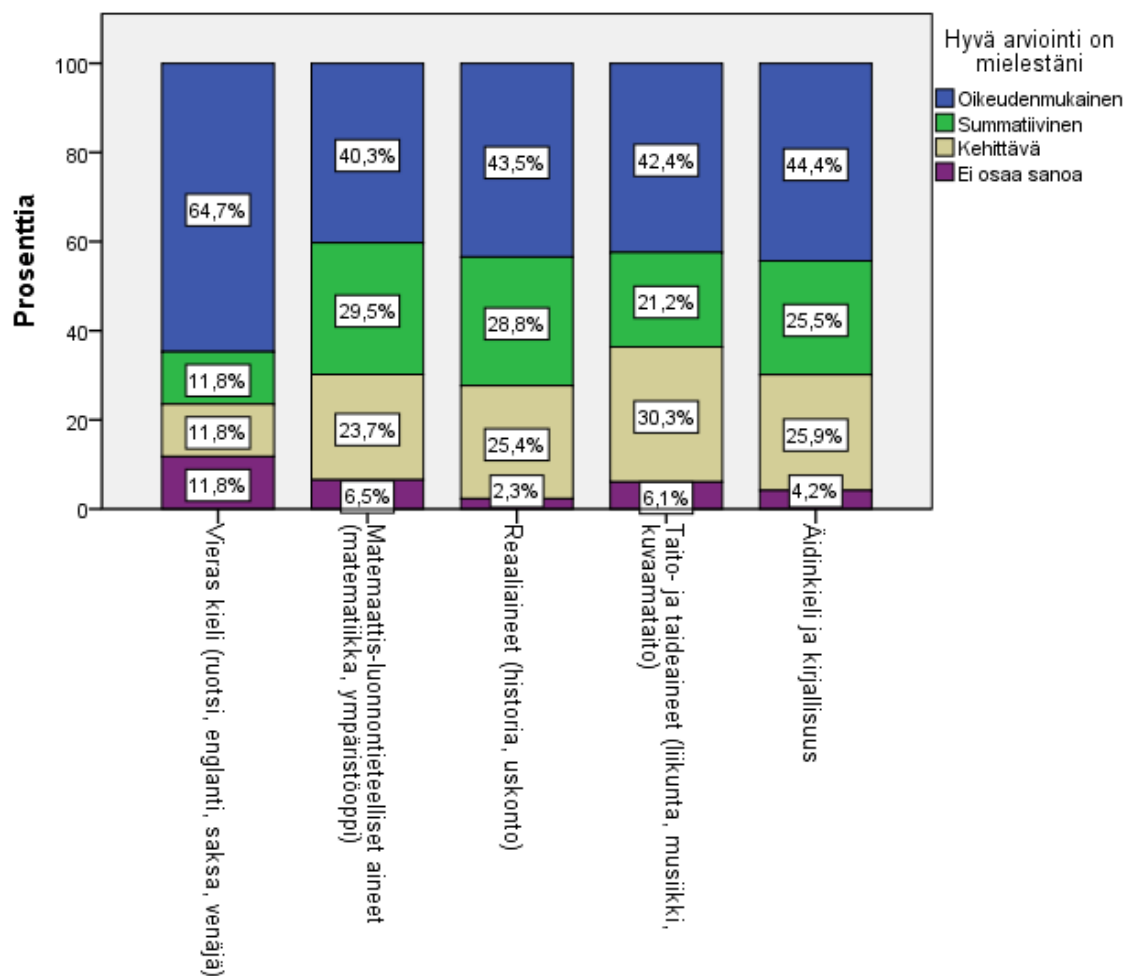
**Taulukko 8:** Vastausten määrät oppiaineryhmittäin.

Vastaukset oppiaineryhmittäin		Määrä	%
Oppiaine	Vieras kieli (ruotsi, englanti, saksa, venäjä)	34	3,0
	Matemaattis-luonnontieteelliset aineet (matematiikka, ympäristöoppi)	566	50,0
	Reaaliaineet (historia, uskonto)	260	23,0
	Taito- ja taideaineet (liikunta, musiikki, kuvaamataito)	33	2,9
	Äidinkieli ja kirjallisuus	239	21,1
	Yhteensä	1132	100,0

Vastaukset oppiaineryhmien perusteella jakautuivat Taulukon 9 mukaisesti. Merkittäviä eroja eri oppiaineryhmien välillä ei ole havaittavissa, pois lukien Vieraat kielet, jossa peräti 64,7 % vastaajista koki oikeudenmukaisuuden hyvän arvioinnin tärkeimmäksi tekijäksi, kun muissa oppiaineryhmissä vastausten prosentit olivat 40,3-44,4 % välillä. Suurta eroa voi selittää se, että vastauksia Vieraiden kielten oppiaineryhmässä oli vain 34, jonka vuoksi se ei ole täysin vertailukelpoinen isompiin ryhmiin nähden. Matemaattis-luonnontieteellisestä ryhmästä löytyi oletettavasti eniten vastauksia arvioinnin summatiivisuuden puolesta (29,5 %), mutta ero muihin ryhmiin ei ole merkittävä. Summatiivista arviointia on verrattain helppo toteuttaa matemaattis-luonnontieteellisissä aineissa ja sen avulla oppilaat saavat myös tietää oman absoluuttisen osaamistasonsa. Kehittävä arviointi sai eniten vastauksia Taito- ja taideaineissa, mikä ei myöskään ole yllättävää ottaen huomioon, että summatiivista arviointia on vaikea toteuttaa näissä oppiaineissa ja tavoitteena opetuksessa onkin selkeämmin oppilaiden kehittyminen esimerkiksi jossain tietyssä motorisessa tai musikaalisessa taidossa. Tulokset oppiaineryhmittäin on esitetty myös Kuviossa 8.

**Taulukko 9:** Vastausten jakaantuminen oppiaineryhmittäin.

			Hyvä arviointi on mielestäni				Yhteensä
			Oikeudenmukainen	Summatiivinen	Kehittävä	Ei osaa sanoa	
Oppiaine	Vieras kieli (ruotsi, englantia, saksa, venäjä)	Määrä	22	4	4	4	34
		% Oppiaine	64,7%	11,8%	11,8%	11,8%	100,0%
		% Yhteensä	1,9%	0,4%	0,4%	0,4%	3,0%
	Matemaattis-luonnontieteelliset aineet (matematiikka, ympäristöoppi)	Määrä	228	167	134	37	566
		% Oppiaine	40,3%	29,5%	23,7%	6,5%	100,0%
		% Yhteensä	20,1%	14,8%	11,8%	3,3%	50,0%
	Reaaliaineet (historia, uskonto)	Määrä	113	75	66	6	260
		% Oppiaine	43,5%	28,8%	25,4%	2,3%	100,0%
		% Yhteensä	10,0%	6,6%	5,8%	0,5%	23,0%
	Taito- ja taideaineet (liikunta, musiikki, kuvaamataito)	Määrä	14	7	10	2	33
		% Oppiaine	42,4%	21,2%	30,3%	6,1%	100,0%
		% Yhteensä	1,2%	0,6%	0,9%	0,2%	2,9%
	Äidinkieli ja kirjallisuus	Määrä	106	61	62	10	239
		% Oppiaine	44,4%	25,5%	25,9%	4,2%	100,0%
		% Yhteensä	9,4%	5,4%	5,5%	0,9%	21,1%
Yhteensä		Määrä	483	314	276	59	1132
		% Oppiaine	42,7%	27,7%	24,4%	5,2%	100,0%
		% Yhteensä	42,7%	27,7%	24,4%	5,2%	100,0%



**Kuvio 8:** Vastausten jakaantuminen oppiaineryhmittäin.

## 5.2 Käsitykset miksi arviointia tehdään

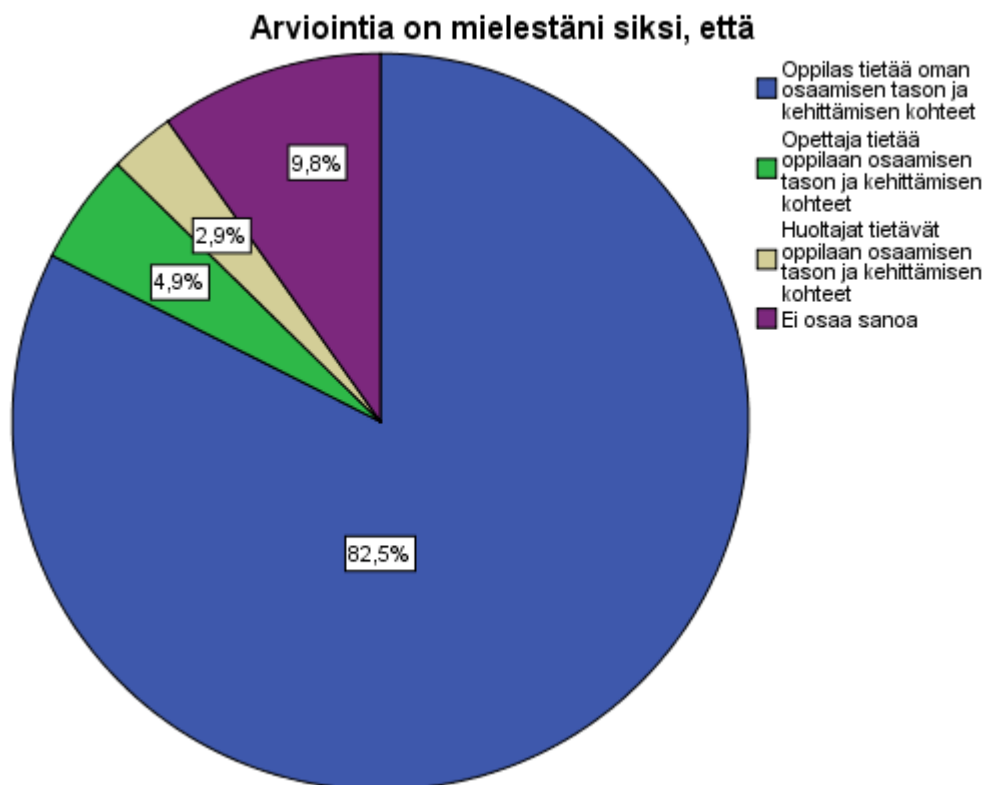
Aineiston analyysin toisessa vaiheessa jaoin ensiksi oppilaiden kaikki 2196 vastausta määrittelemäni luokkiin. Selkeästi isoimmaksi ryhmäksi muodostui vastausluokka ”*Oppilas tietää oman osaamisen tason ja kehittämisen kohteet*”, johon kuului 1236 vastausta eli 56,3 % kaikista vastauksista. Toiseksi isoimmaksi ryhmäksi muodostui Ei arvoa -luokka, johon määrittelin 697 (31,7 %) vastausta. ”*Ei osaa sanoa*” oli kolmanneksi suurin luokka saaden 147 (6,7 %) vastausta. ”*Opettaja tietää oppilaan osaamisen tason ja kehittämisen kohteet*” ja ”*Huoltajat tietävät oppilaan osaamisen tason ja kehittämisen kohteet*” muodostuivat selkeästi pienimmiksi vastausluokiksi, saaden vain 73 (3,3 %) ja 43 (2,0 %) vastausta. Kuten edellisen tutkimuskysymyksen aineiston analyysin kohdalla, myös tämän kysymyksen kohdalla todellisen tutkimustuloksen tarkastelun vuoksi poistin Ei arvoa -luokan kokonaistarkastelusta. Tällöin prosentuaalisesti ”*Oppilas tietää oman osaamisen tason ja kehittämisen kohteet*” nousi 82,5 prosenttiin kaikista vastauksista, muiden kolmen vastausluokan jäädessä selvästi pienimmiksi. Vastausten jakaantuminen luokkiin on esitetty Taulukoissa 10 ja 11 sekä Kuviossa 9.

**Taulukko 10:** Vastauksien jakautuminen luokkiin käsityksistä miksi arviointia tehdään.

Arviointia on mielestäni siksi, että		Määrä	%
Luokat	Oppilas tietää oman osaamisen tason ja kehittämisen kohteet	1236	56,3
	Opettaja tietää oppilaan osaamisen tason ja kehittämisen kohteet	73	3,3
	Huoltajat tietävät oppilaan osaamisen tason ja kehittämisen kohteet	43	2,0
	Ei osaa sanoa	147	6,7
	Ei arvoa	697	31,7
	Yhteensä	2196	100,0

**Taulukko 11:** Vastauksien jakautuminen todellisella tutkimusotannalla.

Arviointia on mielestäni siksi, että		Määrä	%
Luokat	Oppilas tietää oman osaamisen tason ja kehittämisen kohteet	1236	82,5
	Opettaja tietää oppilaan osaamisen tason ja kehittämisen kohteet	73	4,9
	Huoltajat tietävät oppilaan osaamisen tason ja kehittämisen kohteet	43	2,9
	Ei osaa sanoa	147	9,8
	Yhteensä	1499	100,0

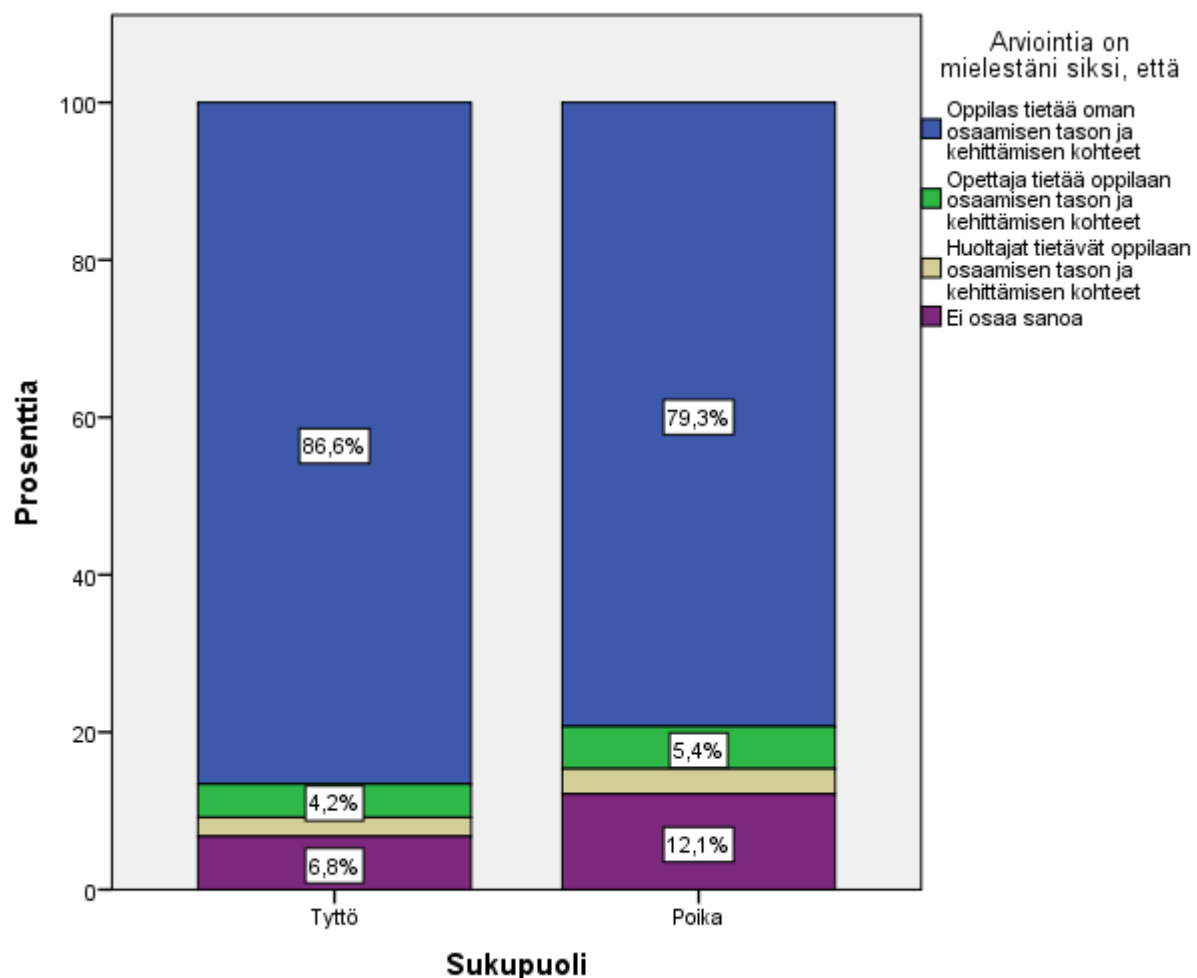


**Kuvio 9:** Vastauksien jakautuminen tutkimuskysymykseen.

Tarkastelin vastausten jakautumista myös sukupuolen perusteella ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti. Isoin ero tuli esille siinä, että tytöistä 86,6 % vastasi arviointia tehtävän oppilaan oman osaamisen ja kehittämisen kohteiden tietämiseksi ja pojista 79,3 %. Lisäksi pojista 12,1 % vastasi, että eivät osaa sanoa, kun tytöillä vastaava luku oli vain 6,8 %. Loput kaksi kategoriaa jakautuivat tasaisesti molempien kesken. Työistä 4,2 % ja pojista 5,4 % oli sitä mieltä, että opettaja suorittaa arviointia oppilaan osaamisen tason ja kehittämisen kohteiden selvittämiseksi, ja huoltajien vuoksi tehtävään arviointiin vastasi 2,4 % tytöistä ja 3,2 % pojista. Edellisen tutkimuskysymyksen tulosten tapaan, tytöt nousevat vastauksissa hieman edukseen, mutta merkittäviä eroja poikiin ei ole havaittavissa. Kokonaisuutena vastausten jakautumista näin vahvasti oppilaan oman osaamisen tason ja kehittämisen kohteiden luokkaan voidaan pitää pienenä yllätyksenä, mutta se kertoo myös positiivisella tavalla siitä, että oppilaat ymmärtävät arvioinnin olevan keino heidän omien oppimistulosten parantamista varten, eikä pelkästään opettajaa itseään varten suoritettava mittauskeino, jolla huoltajat pidetään ajan tasalla koulunkäynnin suhteen. Tulosten jakautuminen sukupuolen mukaan on esitetty Taulukossa 12 ja Kuviossa 10.

**Taulukko 12:** Tulosten jakautuminen tutkimuskysymykseen sukupuolen mukaan.

			Arviointia on mielestäni siksi, että				Yhteensä
			Oppilas tietää oman osaamisen tason ja kehittämisen kohteet	Opettaja tietää oppilaan osaamisen tason ja kehittämisen kohteet	Huoltajat tietävät oppilaan osaamisen tason ja kehittämisen kohteet	Ei osaa sanoa	
Sukupuoli	Tyttö	Määrä	716	35	20	56	827
		% Sukupuoli	86,6%	4,2%	2,4%	6,8%	100,0%
		% Yhteensä	50,4%	2,5%	1,4%	3,9%	58,2%
	Poika	Määrä	470	32	19	72	593
		% Sukupuoli	79,3%	5,4%	3,2%	12,1%	100,0%
		% Yhteensä	33,1%	2,3%	1,3%	5,1%	41,8%
Yhteensä	Määrä		1186	67	39	128	1420
	% Sukupuoli		83,5%	4,7%	2,7%	9,0%	100,0%
	% Yhteensä		83,5%	4,7%	2,7%	9,0%	100,0%



**Kuvio 10:** Tulosten jakautuminen tutkimuskysymykseen sukupuolen mukaan.

## 6 TULOSTEN TARKASTELUA JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli tutkia sitä, kuinka 6. luokkalaiset oppilaat käsittävät arvioinnin koulumaailmassa: millaista heidän mielestään on hyvä arviointi ja minkä takia arviointia tehdään. Tutkimusongelmaan pyrittiin vastaamaan kahden tutkimuskysymyksen kautta, jotka olivat:

- 1) Millaista on hyvä arviointi 6. luokkalaisten mielestä?
- 2) Miksi arviointi tehdään 6. luokkalaisten mielestä?

Jaoin tutkimustulokset luokkiin oppilaiden vastauksien mukaisesti. Tutkimustuloksissa ilmeni, että hyvä arviointi on oppilaiden käsitysten mukaan oikeudenmukainen, saaden selkeästi suurimman osuuden 42,7 % kaikista oppilaiden vastauksista. Seuraavaksi suurimmat vastausluokat olivat summatiivinen arviointi ja kehittävä arviointi saaden 27,7 % ja 24,4 % kaikista vastauksista. Tarkastellessa vastauksia sukupuolen mukaan ei ilmennyt merkittäviä eroavaisuuksia. Tyttöjen vastauksissa korostuu enemmän arvioinnin oikeudenmukaisuus ja kehittävyys, vastaavasti pojilla korostuu tyttöjä enemmän arvioinnin summatiivinen luonne. Tytöistä 45,3 % määrittivät hyvän arvioinnin oikeudenmukaiseksi ja pojista 38,0 %. Tytöistä 28,1 % halusi arvioinnin olevan kehittävää ja vastaavasti pojista 20,6 %. Pojista 34,8 % halusi arvioinnin olevan summatiivista, kun tytöillä vastaava luku oli 23,2 %. Tarkastelin vastausten jakautumista myös oppiaineryhmittäin, jossa merkittäviä eroja eri oppiaineryhmien välille ei syntynyt. *Vieraat kielet* erottuivat ryhmien kesken siten, että vastaajista 64,7 % koki oikeudenmukaisuuden hyvän arvioinnin tärkeimmäksi tekijäksi, kun muissa oppiaineryhmissä vastausten prosentit olivat 40,3-44,4 % välillä. Suurta eroa voi selittää se, että vastauksia *Vieraiden kielten* oppiaineryhmässä oli vain 34, jonka vuoksi se ei ole täysin vertailukelpoinen isompiin ryhmiin nähden. *Summatiivinen arviointi* sai isoimman vastausprosentin matemaattis-luonnontieteellisissä aineissa ja *Kehittävä arviointi* taito- ja taideaineissa, mikä on oppiaineiden luonteet huomioon ottaen varsin oletettava tutkimustulos. Keskeiset tutkimustulokset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen on esitetty Taulukoissa 13, 14 ja 15.



**Tauluko 13:** Vastauksien jakautuminen luokkiin käsityksistä miksi arviointia tehdään.**Hyvä arviointi on mielestäni**

	Määrä	%
Luokat Oikeudenmukainen	483	42,7
Summatiivinen	314	27,7
Kehittävä	276	24,4
Ei osaa sanoa	59	5,2
Yhteensä	1132	100,0

**Taulukko 14:** Tulosten jakautuminen tutkimuskysymykseen sukupuolen mukaan.

			Hyvä arviointi on mielestäni				Yhteensä
			Oikeudenmukainen	Summatiivinen	Kehittävä	Ei osaa sanoa	
Sukupuoli	Tyttö	Määrä	287	147	178	22	634
		% Sukupuoli	45,3%	23,2%	28,1%	3,5%	100,0%
		% Total	26,7%	13,7%	16,5%	2,0%	58,9%
	Poika	Määrä	168	154	91	29	442
		% Sukupuoli	38,0%	34,8%	20,6%	6,6%	100,0%
		% Total	15,6%	14,3%	8,5%	2,7%	41,1%
Yhteensä	Määrä	455	301	269	51	1076	
	% Sukupuoli	42,3%	28,0%	25,0%	4,7%	100,0%	
	% Total	42,3%	28,0%	25,0%	4,7%	100,0%	

**Taulukko 15:** Vastausten jakautuminen oppiaineryhmittäin.

			Hyvä arviointi on mielestäni				Yhteensä
			Oikeudenmukainen	Summatiivinen	Kehittävä	Ei osaa sanoa	
Oppiaine	Vieras kieli (ruotsi, englantia, saksa, venäjä)	Määrä	22	4	4	4	34
		% Oppiaine	64,7%	11,8%	11,8%	11,8%	100,0%
		% Yhteensä	1,9%	0,4%	0,4%	0,4%	3,0%
	Matemaattis-luonnontieteelliset aineet (matematiikka, ympäristöoppi)	Määrä	228	167	134	37	566
		% Oppiaine	40,3%	29,5%	23,7%	6,5%	100,0%
		% Yhteensä	20,1%	14,8%	11,8%	3,3%	50,0%
	Reaaliaineet (historia, uskonto)	Määrä	113	75	66	6	260
		% Oppiaine	43,5%	28,8%	25,4%	2,3%	100,0%
		% Yhteensä	10,0%	6,6%	5,8%	0,5%	23,0%
	Taito- ja taideaineet (liikunta, musiikki, kuvaamataito)	Määrä	14	7	10	2	33
		% Oppiaine	42,4%	21,2%	30,3%	6,1%	100,0%
		% Yhteensä	1,2%	0,6%	0,9%	0,2%	2,9%
	Äidinkieli ja kirjallisuus	Määrä	106	61	62	10	239
		% Oppiaine	44,4%	25,5%	25,9%	4,2%	100,0%
		% Yhteensä	9,4%	5,4%	5,5%	0,9%	21,1%
Yhteensä	Määrä	483	314	276	59	1132	
	% Oppiaine	42,7%	27,7%	24,4%	5,2%	100,0%	
	% Yhteensä	42,7%	27,7%	24,4%	5,2%	100,0%	

Toisella tutkimuskysymyksellä tutkin käsityksiä oppilaiden käsityksiä siitä, miksi arviointia tehdään. Vastaukset jakautuivat muodostamiini luokkiin siten, että 82,5 % oppilaista käsitti arviointia tehtävän sen takia, että ”Oppilas tietää oman osaamisen tasonsa ja kehittämisen

kohteensa''. Muut luokat olivat ''Opettaja tietää oppilaan osaamisen tason ja kehittämisen kohteet'' ja ''Huoltajat tietävät oppilaan osaamisen tason ja kehittämisen kohteet'', jotka saivat vastauksia 4,9 % ja 2,9 %. Tarkastelin vastausten jakautumista myös sukupuolen perusteella, mutta merkittäviä eroja ei ilmaantunut. Tyttöillä korostui hiukan oppilaan oman osaamisen tason ja kehittämisen kohteiden vastausluokka, mutta muut luokat jakautuivat hyvin tasaisesti sukupuolien kesken. Keskeiset tulokset toiseen tutkimuskysymykseen on esitetty Taulukossa 16.

**Taulukko 16:** Vastausten jakautuminen tutkimuskysymykseen.

Arviointia on mielestäni siksi, että		Määrä	%
Luokat	Oppilas tietää oman osaamisen tason ja kehittämisen kohteet	1236	82,5
	Opettaja tietää oppilaan osaamisen tason ja kehittämisen kohteet	73	4,9
	Huoltajat tietävät oppilaan osaamisen tason ja kehittämisen kohteet	43	2,9
	Ei osaa sanoa	147	9,8
	Yhteensä	1499	100,0

Tutkimustuloksia tarkastellessa on syytä huomioda molempien tutkimuskysymysten kohdalla vastaukset, jotka eivät saaneet ollenkaan arvoa vastausten jakautuessa vastausluokkiin. Vastaukset olivat puutteellisia, eivätkä näin ollen antaneet riittävää tietoa tutkimuskysymysten kannalta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla 1064 (48,5 %) ja toisessa 697 (31,7%) vastausta poistettiin niiden puutteellisuuden vuoksi. Validien vastausten määrä molempien tutkimuskysymysten kohdalla oli kuitenkin riittävä suuren aineiston vuoksi, mutta on syytä pohtia, minkä takia noinkin suuri osa oppilaiden vastauksista eivät kelvanneet todelliseen tutkimusotantaan. Ensimmäinen selittävä tekijä voi olla se, että jakamani luokat eivät vastaa riittävän hyvin tutkimusotantaa, ja tutkijana minun olisi pitänyt olla huolellisempi ja muodostaa monipuolisemmat vastausluokat. Mielestäni onnistuin kuitenkin hyvin luokkien muodostuksessa ja ne vastaavat tutkimusotantaa vähintään riittävällä tasolla. Toinen selittävä tekijä on se, että oppilaille toteutettu kyselylomake ja sen ohjeistus eivät ole olleet riittävän selkeät. Lomakkeiden kysymysten tulisi ottaa huomioon oppilaiden ikäkauden kehitys, ja muodostaa kysymykset ja mahdolliset vastausvaihtoehdot sen mukaan. Mielestäni oppilaille esitetyt avoimet kysymykset, joihin tutkimuskysymykseni pohjautuvat, voivat olla osalle oppilaista liian abstrakteja hahmottaa ja näin ollen heidän on ollut vaikea muodostaa vastausta, jos kysymys jää epäselväksi. Lisäksi on hyvä huomioda, että aina kyselylomakkeita toteuttaessa, etenkin lapsille tutkimuskohteena, osa

vastauksista jää arvottomiksi, koska kaikkien tutkittavien ei voida olettaa paneutuvan kysyttäviin asioihin riittävällä tasolla.

Tutkimukseni keskeiset tulokset määrittyvät tutkimuskysymysten pohjalta siten, että hyvä arviointi on 6. luokkalaisten mielestä oikeudenmukaista ja arviointia tehdään sen vuoksi, että oppilas tietäisi oman osaamisensa tason ja kehittämisen kohteet. Tulokset ovat linjassa opetussuunnitelman perusteissa mainittujen arvioinnin periaatteiden kanssa, jossa arviointi määritellään opettajan monipuolisesti käytettäväksi pedagogiseksi työkaluksi. Koulun arviointikulttuuri on keskeinen tekijä hyvän arviointityön pohjalla, ja sen osatekijät ovat muun muassa rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri, arvioinnin monipuolisuus, arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys sekä oppilaiden osallisuutta edistävä, keskusteleva ja vuorovaikutteinen toimintatapa. (POPS 2014, 47.) Arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys ovat merkittävät tekijät koulun yhtenäisen arviointikulttuurin taustalla, ja se miten ne näkyvät käytännön toimissa kouluissa, tulee olla sovittuna yhteisesti koko koulun opettavan henkilökunnan kanssa. Keskeinen tekijä onnistuneen arvioinnin kannalta on myös, että oppilas tietää miksi häntä arvioidaan. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään, että opettajan antama oppimista edistävän palautteen tulee sisältää oppilaalle tiedon siitä, mitä heidän on tarkoitus oppia ja miten he voivat edistää omaa oppimistaan ja parantaa suoriutumistaan. (POPS 2014, 51.) Tutkimustulokset viittaavat siihen, että opetussuunnitelmassa määritellyt arvioinnin keskeiset piirteet ja osatekijät tiedostetaan keskimäärin myös oppilaiden toimesta.

Tutkimustuloksia keskeisesti selittäviä tekijöitä voidaan perustella ainakin kahden eri kehitysteorian kautta. Sveitsiläinen kehityspsykologi Jean Piaget (1896-1980) on kuuluisa kognitiivisen kehityksen teoriastaan (1936), jossa lapsen kognitiivinen kehitys jaetaan tulkintatavasta riippuen neljään tai viiteen eri kehitysvaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on nimeltään sensomotorinen vaihe, jolloin älykkyys alkaa kehittyä ja lapsi alkaa hahmottamaan itsensä osana ympäristöä. Kehitysvaihe sijoittuu 0-2 ikävuoden ajalle. Seuraavaksi on esioperationaalinen vaihe, jolloin lapsi on keskimäärin 2-6 -vuotias. Tässä vaiheessa lapsi oppii käyttämään kieltä todellisuuden kuvaamiseen ja tekstit tai sanonnat tulkitaan hyvin kirjaimellisesti. Ajattelu on itsekeskeistä, eikä lapsi kykene vielä esimerkiksi moraalisiin pohdintoihin. Seuraava vaihe on konkreettisten operaatioiden vaihe (7-11 -vuotiaana), jonka keskeinen piirre on, että lapsen empatiakyky lisääntyy ja hän kykenee jo hiukan hahmottamaan ja käyttämään abstrakteja käsitteitä suhteessa konkreettisiin asioihin. Neljäs vaihe on muodollisten operaatioiden vaihe (yli 12-vuotiaana), jolloin lapsi pystyy loogiseen abstraktiin ajatteluun, sekä moraalisten kysymysten pohdinta ja kyseenalaistaminen lisääntyy. Piaget'n teorian

kritiikki kohdistuu siihen, etteivät kehitysvaiheet erotu todellisuudessa niin selvällä tavalla kuin ne esitetään, eikä teoria ota huomioon kulttuurillisia eroja. (Kallio 2016; Piaget 1936.) Huolimatta siitä, etteivät kehitysvaiheet vastaisi täysin esitettyjä ikävuosia, voi muodollisten operaatioiden vaihe selittää luontevasti saatuja tutkimustuloksia. 6. luokan oppilaat ovat iältään 12-13 -vuotiaita, ja teorian mukaan tässä vaiheessa abstrakti ajattelu kehittyy entisestään ja moraaliset pohdinnat korostuvat. Oikeudenmukaisuuden nouseminen hyvän arvioinnin tärkeimmäksi tekijäksi voisi selittyä osittain luontevasti lasten kognitiivisen kehityksen vaiheella. Jos tutkittava kysymys olisi kysytty nuoremmilta oppilailta, voisi tulos olla hyvinkin erilainen, ja mahdollisesti kysymys olisi jo itsessään ollut liian abstrakti käsitettäväksi.

Toinen merkittävä kasvatopsykologian teoria on Lawrence Kohlbergin (1927-1987) moraalikehityksen vaiheet. Teoria noudattaa samaa kaavaa Piaget'n teorian kanssa, eli kehitys tapahtuu kaikilla ihmisillä vaiheittain yhdenmukaisessa järjestyksessä. Kohlberg luokitteli kehityksen vaiheet kuuteen eri vaiheeseen, mutta myöhemmin hän yhdisti kaksi viimeistä vaihetta yhdeksi omakseen. Vaiheet jakautuvat kolmelle eri tasolle, joista kukin sisältää kaksi eri vaihetta. Ensimmäinen taso on nimeltään esikonventionaalinen taso, jonka vaiheet ovat heteronorminen moraali, ja oman edun ja reilun vaihdon moraali. Heteronormisen moraalin vaiheessa lapsi tarkastelee tilanteita vain omasta näkökulmastaan aiheutetun fyysisen vahingon kannalta, eikä hän pysty ajattelemaan tekijän tarkoituksia tai motiiveja. Toisessa vaiheessa lapsi alkaa ymmärtää, että myös muut ihmiset toimivat samojen periaatteiden mukaan kuin hän itse ja oman edun tavoittelun rinnalle tulee myös reilu vaihtokauppa. Seuraava taso on konventionaalinen taso, jonka kaksi vaihetta ovat hyvien ihmissuhteiden moraali, ja sosiaalisen järjestelmän ja omantunnon moraali. Kolmannessa vaiheessa lapsi pyrkii saavuttamaan hyväksynnän noudattamalla sääntöjä ja samalla ihmissuhteita hyödyntäen. Neljännessä vaiheessa lapsi ymmärtää velvollisuudekseen noudattaa yhteisiä sääntöjä ja lakia, jota kaikki muutkin yhteiskunnan jäsenet noudattavat. Kolmas ja viimeinen taso on postkonventionaalinen taso, jonka vaihe on yhteiskuntasopimuksen tai yksilön oikeuksien moraali. Viidennessä moraalikehityksen vaiheessa moraalisäännöt perustuvat yksilön oikeuksiin ja yhteiskuntien välisiin sopimuksiin. Kohlbergin mukaan useimmat ihmiset saavuttavat konventionaalisen tason, mutta tutkimuksiin osallistuneista alle 30-vuotiaista ihmisistä vain harva saavutti postkonventionaalisen tason. Teoriaa on kritisoitu muun muassa sen yksilökeskeisen näkökulman ja strukturoidun järjestyksen takia. (Lawrence Kohlberg ja moraalikehityksen vaiheet, verkossa: <http://www.uta.fi/avoinyliopisto/arkisto/sosiaalipsykologia/kohlberg.html>.) Tutkimuksen keskeisen tuloksen kannalta voidaan ajatella, että lapset ovat saavuttaneet ainakin moraalikehityksen toisen vaiheen, jonka mukaan lapsi ajattelee, että reiluuden nimissä häntä kohdellaan aivan samalla

tavalla kuin muitakin oppilaita. Oikeudenmukaisuus voi liittyä myös konventionaalisen tason ajatteluun, jolloin opettajan oletetaan toimivan tasapuolisesti yhteisiä sääntöjä noudattaen. Oleellista on joka tapauksessa ymmärtää, että keskimääräisen 6. luokkalaisen moraalinen ajattelu on kehittynyt jo sille tasolle, että hän pystyy tarkastelemaan monipuolisesti erilaisten valintojen ja päätösten moraalisia piirteitä.

Isommasta mittakaavasta tarkasteltuna tutkimuksen tulos heijastaa yhteiskunnallista keskustelua liittyen arvioinnin tasapuolisuuteen ja yhdenvertaisuuteen. Ouakrim-Soivio totesi väitöskirjassaan *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit?* (2013) koulujen välillä löytyvän eroja arviointikäytänteissä yhteiskuntaopin ja historian oppiaineiden kohdalla. Väitöskirjassaan Ouakrim-Soivio tutki opettajien antamia arvosanojen luotettavuutta osaamisen mittarina, ja tutkimuksessa havaittiin säännönmukaisuus koulujen osaamistason ja oppilaille annettujen arvosanojen välille. Jos seuranta-arvioinnin perusteella koulun osaamistaso oli hyvä, saivat oppilaat osaamistaan heikompia arvosanoja. Lisäksi kouluissa, joissa arvosanat annettiin tiukemmin perustein, oppilaat saivat osaamistasoaan heikommät arvosanat niin historiassa kuin yhteiskuntaopissa. Näin ollen oppilaat voivat saada samalla osaamisen tasolla eri arvosanan eri kouluissa. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin viitteitä siitä, että opettajat suhteuttavat arvosanat oppilaiden kesken opetussuunnitelmassa määriteltyjen valtakunnallisten kriteerien sijaan. Koska arviointi ei perustu puhtaasti määriteltyihin kriteereihin, päättöarvioinnin yhdenvertaisuus ei toteudu peruskoulussa. (Ouakrim-Soivio 2013, 220-222.) Lisäksi Kuusela (2006) ja Mattila (2010) ovat myös todenneet eroja esiintyvän erityisesti matematiikan arvosanoissa. Arvioinnin yhdenvertaisuus ja arvosanojen vertailukelpoisuus nousevat erityisen tärkeään rooliin silloin, kun arvosanat ovat valikoitumisperuste jatkokoulutukseen hakiessa. Virta (1999, 30, 39, 94) ja Jakku-Sihvonen (2001, 85) ovat molemmat todenneet päättöarvosanaperusteiseen jatkokoulutushakemiseen liittyvän haasteita opiskelijoiden oikeusturvan kannalta katsottuna.

Ratkaisu arvioinnin oikeudenmukaisuuden toteutumiseksi on laajemmat valtakunnalliset arvioinnin kriteerit. Kriteeriperusteisessa arvioinnissa oppilaan suoritus arvioidaan sen perusteella, miten oppilaan suoritus vastaa ennalta yhdessä sovittuja määriteltyjä kriteerejä. Kriteerien tavoitteena on luoda järjestelmä, jossa arvosanalla kuvataan oppilaan suoriutumista ja tietotasoa ennalta määraetyissä tieto- ja taitoalueissa. Arviointikriteerit edellyttävät, että niiden kansalliset tavoitteet on päätetty yhteisesti ja että kriteerit ovat tulkittavissa mahdollisimman yksiselitteisesti. (Jakku-Sihvonen 2001, 119; Atjonen 2007, 156, Ouakrim-Soivio 2015, 59-60.) Jatkossa opetussuunnitelman perusteissa tulisi esittää kriteerit kaikille arvosanoille, jotka ovat käytössä. Tällä

hetkellä kriteerit on esitetty arvosanoille 8 ja 5, ja kuten muun muassa Ouakrim-Soivio tutkimuksessaan totesi, ne eivät riitä takaamaan tarpeeksi tasalaatuista ja oikeudenmukaista arviointia kaikille oppilaille. Lisäksi Ouakrim-Soivio esittää toimenpiteenä koulujen arviointikulttuurin parantamiseksi siten, että koulut, opettajat ja opetuksenjärjestäjät voisivat kansallisen koepankin avulla vertailla koulunsa osaamistasoa suhteessa valtakunnalliseen tasoon. Opettajan arviointityötä tulisi ohjata enemmän opetussuunnitelman tasolla ja samalla arviointi nähdä laajempaan kokonaisuutena, johon kuuluu niin opintojen aikainen arviointi kuin päättöarviointi. (Ouakrim-Soivio 2013, 224.) Toimenpiteet vaikuttavat perustelluilta ja toteuttamiskelpoisilta arvioinnin validiuden parantamiseksi.

Yhteenvedona tutkimustuloksista voidaan todeta, että 6. luokkalaisten käsitykset arvioinnista kokonaisuudessaan vastaavat hyvin opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä arvioinnin periaatteita. Arvioinnin oikeudenmukaisuuden nouseminen selvästi isoimmaksi vastauskategoriaksi oli yllättävää, mutta ei kuitenkaan täysin odottamatonta. Summatiivinen ja kehittävä arviointi saivat myös merkittävät osuudet vastauksista ja oli myönteistä huomata, että suurimmalla osasta oppilaista oli selkeä käsitys siitä millaista hyvän arvioinnin heidän mielestään tulisi olla. Toinen positiivinen asia, joka nousi tuloksista esiin, oli oppilaiden selvän enemmistön käsitys siitä, että arviointia tehdään, jotta oppilas tietäisi oman osaamisensa tason ja kehittämisen kohteet, eikä pelkästään opettaja tai oppilaan huoltajat. Oppimisprosessin ja kehittymisen keskeinen tekijä on ymmärrys siitä, että opintoja tehdään itseään varten ja yritetään parantaa omaa osaamistasoa. Tulevina jatkotutkimusaiheina voisi miettiä tarkempaa tutkimusta siitä, miksi oppilaat käsittävät oikeudenmukaisuuden niin tärkeäksi tekijäksi arvioinnin yhteydessä? Onko oppilailla kokemuksia siitä, että heitä olisi kohdeltu epäoikeudenmukaisesti koulussa ja jos on, mistä kokemukset ovat johtuneet? Olisi myös aiheellista tutkia kuinka opettajat suhtautuvat oppilaisiin arviointia tehtäessä ja millaiset tekijät mahdollisesti vaikuttavat siihen, ettei oikeudenmukaisuus toteudu arviointiprosessin aikana. Isomassa katsonnassa olisi syytä pohtia koulujen arviointikulttuuria edellä mainittujen keinojen mukaisesti. Arvioinnin tulee pohjautua kriteereihin, jotka määritellään riittävän tarkasti opetussuunnitelmassa. Kriteerit takaavat luotettavamman arvioinnin, joka mahdollistaa oikeudenmukaisemman ja tasapuolisemmat lähtökohdat jatkokoulutukseen hakeutuessa.

# 7 YHTEENVETO TUTKIMUSPROSESSISTA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimusprosessin ja -tulosten luotettavuutta, sekä tutkimuksen teon eri vaiheisiin liittyviä eettisiä kysymyksiä.

## 7.1 *Tutkimuksen luotettavuus*

Tieteellisen tutkimuksen yksi keskeisimmistä onnistumisen mittareista on sen luotettavuus. Laadullisen tutkimuksen kohdalla luotettavuutta arvioidaan eri tavalla kuin määrällisen tutkimuksen piirissä, koska laadullisen tutkimuksen objektiivisuutta ja toistettavuutta on arvioitava aina tutkimuskohtaisesti. Aineiston tulkintaan liittyy aina tutkijan subjektiivinen näkemys tutkittavasta asiasta, mutta mielipiteet ja uskomukset eivät saa vaikuttaa tutkimustuloksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 17.) Tavoitteena laadullisessa tutkimuksessa on aina havaintojen pelkistäminen ja tieteellinen tulkinta hyviä tieteellisiä käytäntöjä noudattaen (Alasuutari 1993, 39, 44). Luotettavuus perustuu näin ollen tulkintojen aitouteen eli validiteettiin (Ahonen 1994, 129).

Tulkintojen validiteettia voidaan mitata sen mukaan, kuinka aitoja ne ovat. Fenomenografisen tutkimuksen kohdalla käytetään käsitettä korrespondenssikriteeri, joka tarkoittaa käsitysten todellista tulkintaa sellaisina kuin ne ovat, eikä tutkija ole ylitulkinnut tai vääristellyt tutkimusaineistoa. (Niikko 2003, 39.) Luotettavuutta parantaa myös tutkijan perehtyneisyys tutkimuksen teoreettiseen aineistoon ja aihepiiriin, joka ilmenee muun muassa asiaan kuuluvan tieteellisen sanaston käyttönä ja hallintana (Ahonen 1994, 129-131). Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimusanalyysin kategorioiden pohjautuminen tieteelliseen teoriaan tai menetelmään lisää luotettavuutta verrattuna siihen, että tutkija olisi itse muodostanut omiin käsityksiin ja oletuksiin pohjautuen (Niiniluoto 1997, 81-85). Tässä tutkimuksessa olen tutkijana pyrkinyt perehtymään ja hallitsemaan olemassa olevan teoreettisen aineiston siten, että pätevyytteni tutkijana riittää käsittelemään tutkittavaa ilmiötä. Lisäksi aineiston analyysiin muodostetut kategoriat pohjautuvat aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin.

Kategorioiden muodostamiseen liittyy kuitenkin aina myös tutkijan oma subjektiivinen näkemys. Tutkijan perinpohjainen perehtyminen tutkimusaineistoon ei tarkoita sitä, että jokainen tutkija tulkitsisi aineistoa samalla tavalla, ja näin ollen muodostetut kategoriat voivat erota toisistaan. Niikko (2003, 39) kuvailee ilmiötä tutkimuksen sisäisellä reliabiliteetilla. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan käsitykset, tulkinnat ja tutkimuksen tekoon kohdistuvat valinnat tekevät jokaisesta analyysistä ainutkertaisen. Eri tutkijoiden tekemät erilaiset tulkinnat aineistosta voivat yhtä lailla ilmaista tutkittavien henkilöiden ajatuksia, vain eri näkökulmista tarkasteltuna. Huolimatta eroavaisuuksista käsitykset voivat silti olla korrespondentteja tutkimusaineistoon nähden, siinä määrin kuin se on merkitysten tulkinnoissa mahdollista. Aineiston analyysin tarkka vaiheittain kuvailu on näin ollen tärkeässä asemassa tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa. (Sandberg 1996, 129-140.) Tutkijana tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan aineiston analyysin ja sen eri vaiheet niin tarkasti kuin mahdollista. Tarvittaessa kaikki tulokset ovat jäljiteltävissä alkuperäiseen aineistoon. Lisäksi olen vastausesimerkkien avulla esittänyt, kuinka olen muodostanut tulokategoriat.

Tutkimusaineiston luotettavuutta tarkastellessa luotettavuutta parantaa perustelut, joiden mukaan tutkittavat henkilöt on valittu, sekä tutkijan suhde tutkittaviin henkilöihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto on erittäin kattava, sisältäen kokonaisuudessaan 2196 vastausta molempia tutkimuskysymyksiä kohden. Aineiston kattavuus parantaa merkittävästi tutkimuksen luotettavuutta. Aineiston valintaa perusteli sen laajuus ja kattavuus, koska yksin tutkijana minun olisi ollut mahdotonta kerätä näin merkittävää aineistokokonaisuutta. Tutkijana minulla ei ole henkilökohtaista suhdetta tutkittaviin henkilöihin. Aineisto on kerätty eri kouluista eri puolilta Pirkanmaata, enkä ole koskaan kyseisissä kouluissa vieraillut. Vaikka tutkimusvastauksista iso osa eivät olleet valideja tutkimuskysymysten kannalta, runsas vastausmäärä takasi sen, että tuloksia voidaan pitää riittävän kattavina.

## **7.2 Tutkimuksen eettisyys**

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 147) korostavat tutkimuseettisten kysymysten tärkeyttä laadullisessa tutkimuskentässä sen avoimuuden ja tutkittavien ilmiöiden avoimista tilanteista johtuen. Tutkijan on tärkeää ymmärtää oma institutionaalinen asemansa ja sen mukana tuoma valta. Lisäksi tiedonkeruumenetelmän avoimuus hankaloittaa eettisten kysymysten tarkastelua etukäteen. Tutkimuksen tieteen eettisiä valintoja ja keinoja voidaan tarkastella Haaparannan ja Niiniluodon (2016, 154-156) esittämien viiden tieteen etiikan peruskysymyksen kautta: 1) Millaista on hyvä



tutkimus, 2) Onko tiedonjano hyväksyttävää, ja onko se hyväksyttävää kaikissa asioissa, 3) Miten tutkimusaiheet valitaan, 4) Millaisia tutkimustuloksia tutkija saa tavoitella ja voivatko ne koskea vahingollisia seikkoja (esimerkiksi asetuotanto) ja 5) Millaisia keinoja tutkija saa käyttää? Tutkimuksen eettinen kestävyys on samalla luotettavuuden toinen puoli, eli toisin sanoen eettiset valinnat ja niiden perustelut ovat oleellinen osa tutkimuksen laatukriteereitä. Tutkijan tulee tiedostaa, että laadullinen tutkimus ei automaattisesti tarkoita tutkimuksen olevan laadullista, vaan laadukas tutkimus syntyy tutkimukseen vaikuttavien valintojen summana. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149.)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta on määritellyt teoksessaan ‘*Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely*’ tutkimusetiikan eettisesti vastuulliseksi, oikeiden toimintatapojen noudattamista ja esittämistä tutkimustoiminnassa, sekä tieteeseen kohdistuvien loukkausten ja epärehellisyyksien tunnistamista ja torjumista kaikilla tieteenaloilla. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tutkijat ja tieteelliset asiantuntijat noudattavat tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, soveltavat tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä ja toteuttavat avoimuutta tutkimuksen tuloksia julkaistaessa sekä ottavat huomioon muiden tutkijoiden työn ja saavutukset asianmukaisella tavalla. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6-7.) Hyvien tieteellisten käytäntöjen rikkomuksia ovat esimerkiksi muiden tutkimukseen osallistuneiden tutkijoiden osuuden vähättely, puutteellinen viittaustekniikka tai tutkimustulosten ja käytettyjen menetelmien harhaanjohtava raportointi. Lisäksi on syytä erottaa tieteellinen vilppi, jolla tarkoitetaan luvattomasti lainattujen tai vääristeltyjen havaintojen ja tulosten esittämistä. Vastuu käytäntöjen noudattamisesta on tutkijalla itsellään ja tutkimusryhmän johtajalla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 151.)

Tieteellisen tutkimuksen tekemiseen liittyy useita mahdollisia eettisiä ongelmia, jotka yleensä ovat sidoksissa tieteeseen vallankäytön välineenä yhdessä taloudellisten ja yhteiskunnallisten intressien kanssa. Ensimmäinen ongelma ilmenee siinä, kuinka tutkimusetiikkaan suhtaudutaan tieteen eri kentillä. Perinteisen laadullisen tutkimuksen toisessa ääripäässä tutkimusetiikkaan voidaan suhtautua niin sanotusti teknisluontoisena normina: eettiset kysymykset liittyvät vain tutkimuksen toteutukseen, esimerkiksi tutkittavien henkilöiden informointiin ja anonymiteetin takaamiseen. Toisessa ääripäässä kaikki tutkimuksen valinnat ovat moraalisia valintoja. Toinen eettinen ongelma on itse tutkimusaiheen valinta, johon vaikuttavat arvot, ihmiskäsitys ja toiminnan tavoitteet. Kolmanneksi ongelmia ilmenee tutkimustulosten jatkokäytöstä ja sovellutuksista. Ilmiöstä käytetään nimitystä Manhattan-tapaus ja sillä tarkoitetaan tutkimustuloksia, joita on eettisesti kyseenalaista

hyödyntää esimerkiksi talouden tuotannossa. Nimitys Manhattan tulee nimenomaan amerikkalaisesta projektista, jonka seurauksena syntyi atomipommi. Lisäksi ongelmia ilmenee tiedonhankintaan ja tutkittavien yksityisyyden suojaan liittyvissä kysymyksissä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155.)

Pro gradu -tutkimukseni eettiset kysymykset liittyvät lapsiin tutkimuksen kohteena, tutkimuksen lupakäytäntöihin ja anonymiteettiin. Tämän lisäksi on syytä pohtia kyselylomakkeen sisältöä kysymystenasettelujen kannalta, milloin ja miten kysely on toteutettu, mitkä intressit kyselyn toteuttajalla on ollut taustalla ja mihin tuloksia mahdollisesti hyödynnetään tulevaisuudessa. Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on syytä tiedostaa, että en ole voinut itse tutkijana vaikuttaa kyselylomakkeen sisältöön tai keräämisajankohtaan ja -tapaan. Tutkimusaineisto on kerätty helmikuun aikana vuonna 2018. Toteutettu kysely on melko pitkä ottaen huomioon keskimääräisen 6. luokkalaisen oletettava keskittymiskyvyn kesto. Tutkimani kysymykset ovat olleet kyselyn viimeisten kysymysten joukossa, minkä vuoksi voidaan olettaa, että osalla oppilaista on ollut mahdollisesti hankaluuksia vastata keskittyneesti kysymyksiin. Kyselylomaketta suunniteltaessa on oletettavasti otettu huomioon lapset kyselyn kohteena ja näin ollen kysymykset on mielestäni muotoiltu riittävän yksinkertaisesti. Kyselyn järjestävät tahot ovat oletettavasti hoitaneet tutkimuslupa-asiat kuntoon ennen kyselyn suorittamista. Tutkimustuloksia pyritään hyödyntämään arvioinnin kehittämiseen eri kuntien omilta tahoilta.

# LÄHTEET

- Aaltola, J. 2010. Filosofia, tiede ja ymmärtäminen. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2010. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-27.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Saari, S. & Syrjäläinen, E. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alasuutari, P. 1993. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. *Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Airasian, P. W. & Abrams, L. M. (2003). Classroom Student Evaluation. Teoksessa: Kellaghan, T. & Stufflebeam, D. L. (toim.) *International Handbook of Education Evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 536-541.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta*. Joensuu: University Press.
- Anttila, P. 2013. Taitojen ja luovien alojen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa Räisänen, A. (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Helsinki: Opetushallitus, 89-118.
- Atjonen, P. 2005. Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa: Lyytinen, H. & Räisänen, A. (toim.), *Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Cizek, G. J., & Bunch, M. B. 2007. Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards on tests. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Cross, L. H. & Frary, R. B. 1999. Hodgebodge Grading: Endorsed by Students and Teachers alike. *Applied measurement in Education*, 53-72.
- Cummings, W. K. 2003. *The institutionS of education: A comparative study of educational development in the six core nations*. Oxford: Symposium books.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Green, K. H. & Emerson, A. 2007. *A New framework for grading. Assessment and Evaluation in Higher Education* 32, 496-511.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1989. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Guskey, T. R. 2011. *Stability and change in high school grades. National association of secondary school principals bulletin*, 85-98.

Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 2016. *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Helsinki: Gaudeamus oy.

Hall, K. & Burke, W. M. (2004). *Making formative assessment work: Effective practice in the primary classroom*. Maidenhead: Open University Press.

Heinonen, S. 2001. Arvioinnin teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Arviointi 2/2001*. Helsinki: Opetushallitus, 21-46.

Heinonen, S. & Jakku-Sihvonen, R. 2001. Koulutuksen arvioinnin etiikka. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Arviointi 2/2001*. Helsinki: Opetushallitus, 95-110.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. Kasvatus 37 (2), 162-173.

Häkkinen, K. 1996. *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Jakku-Sihvonen, R. 2001. Arviointitiedon luotettavuuden toistaminen. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. Helsinki: Opetushallitus, 111-135.

Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Opiskelija-arviointi. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. Helsinki: Opetushallitus, 78-94.

Jakku-Sihvonen, R. 2013. Oppimistulosten arviointijärjestelmiä ja niiden kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.

Juntunen, M. & Westerlund, H. 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa Juntunen, M., Nikkanen, H. M., & Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 71-92.

Järvinen, M-L. 2011. *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Kallio, Eeva. 2016. *Ajattelun kehitys aikuisuudessa*. Suomen Kasvatustieteellinen seura, julkaisu nro 71.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, verkossa: <https://karvi.fi/karvi/>

Kauppila, R. 2007. *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keurulainen, H. 2013. *Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten*. Helsinki: Opetushallitus.

*Komiteanmietintö 1970: A4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö. I. Opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Kouluhallitus.

*Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998*. Helsinki: Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/download/115517\\_koulutuksen\\_tuloksellisuuden\\_arviointimalli.pdf](https://www.oph.fi/download/115517_koulutuksen_tuloksellisuuden_arviointimalli.pdf)

*Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2016-2019*. (Päivitetty versio 14.11.2017). Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.  
[https://karvi.fi/app/uploads/2018/01/KARVI\\_koulutuksen\\_arviointisuunnitelma\\_2016-2019.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/01/KARVI_koulutuksen_arviointisuunnitelma_2016-2019.pdf)

Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. Helsinki: WSOY.  
Laine, T. 2010. Miten kokemuksia voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.

Kuusela, J. 2006. *Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon*. Oppimistulosten arviointi 6/2006. Helsinki: Opetushallitus.

Lankinen, T. & Lahtinen, M. 2009. *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Porvoo: WS Bookwell.

Lawrence Kohlberg ja moraalikehityksen vaiheet, verkossa:  
<http://www.uta.fi/avoinyliopisto/arkisto/sosiaalipsykologia/kohlberg.html> (viitattu 4.6.2019).

Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E., & Poskiparta, E. 1989. *Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä*. Kouluhallitus. Opetus & Kasvatus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Luukkainen, O. 2005. *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Luostarinen, A. & Peltomaa, I. 2016. *Reseptit OPSin käyttöön: Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Mattila, L. 2010. *Perusopetuksen äidinkielen ja matematiikan päättöarvosanat. Licensiaatintutkimus*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

Metsämuuronen, J. 2009. *Metodit arvioinnin apuna. Perusopetuksen oppimistulosarviointien ja -seurantojen menetelmäratkaisut Opetushallituksessa. Oppimistulosten arviointi 1/2009*. Helsinki: Opetushallitus.

Moilanen, P. 1999. *Sosiaalipedagogiikan tieteenteoriat*. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.

Mäensivu, K. 1996. Oppilaan yksilöllisyyden määrittely opettajan tehtävänä. Teoksessa: Opetusministeriön työryhmä. *Peruskoulun oppilasarviointiryhmän muistio*. Helsinki: Opetusministeriö.

Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73-94.

Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.

Niiniluoto, I. (1984). *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta*. Helsinki: Otava.

Niiniluoto, I. 1997. *Johdatus tieteenfilosofiaan*. Helsinki: Otava

Opetushallitus. 1996. *Peruskoulun oppilasarvioinnin vertailtavuuden parantaminen*.

Opetusministeriö 2012. *Perusopetuksen laatuksikriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatuksikriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Paananen, P. 2009. Näkökulmia arviointiin. Teoksessa Louhivuori, J. & Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.), *Musiikkikasvatus, Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä. Suomen Musiikkikasvatusseura, 407-421.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Helsinki: Kouluhallitus.

*Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa*. 1999. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki (628/1998).

Perusopetusasetus (825/1998).

Phye, G. D. 1997. Classroom Assessment: A Multidimensional Perspective. Teoksessa Phye G. D. *Handbook of Classroom Assessment. Learning, Adjustment and Achievement*. San diego: Academic Press 33-51.

Piaget, J. 1936. *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Raivola, R. 1995. Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan? Teoksessa Kajanto, A. (toim.), *Aikuiskoulutuksen arviointi: Panoraamoja ja lähikuvia*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 21-64.

Raunio, K. 1999. *Positivismi ja ihmistiede*. Helsinki: Gaudeamus.

Tuomivaara, T. 2005. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Julkaistu verkossa: <http://www.mv.helsinki.fi/home/ttuomiva/Y125luku6.pdf> (viitattu 6.2.2019)

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.

Räisänen, A. 2005. Näytöt kehittämisen perustaksi. Teoksessa: Lyytinen, H. & Räisänen, A. (toim.), Lyytinen, H. & Räisänen, A. (toim.), *Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Sandberg, J. 1996. Are phenomenographic results reliable. In G Dall’Alba & B. Hasselgren (eds.) *Reflections on phenomenography: Toward a methodology?* Acta Universitatis Gothoburgensis N:o 109, 129-140.

Salmio, K. 2004. *Esimerkkejä peruskoulun valtakunnallisista arviointihankkeista kestävän kehityksen didaktiikan näkökulmasta. Vuosien 1993-1995 valtakunnalliset kokeet ja vuoden 1998 luonnontieteiden oppimistulosten arviointi*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.

Stenberg, K. 2011. *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK. Verkossa: [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (viitattu 9.2.2019).

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Töttö, P. 2000. *Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua*. Tampere: Vastapaino.

Varjo, J. 2007. *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen: Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspolitiikan käänne*. Helsinki: Helsingin Yliopisto.

Virta, A. 1999. *Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:65*. Turku.

Ouakrim-Soivo, N. 2015. *Oppimisen osaaminen ja arviointi*. Helsinki: Otava.

Ouakrim-Soivo, N. 2013. *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina*. Tampere: Juvenes print.

Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Yhdysvallat: Sage.

Uljens, M. 1989. *Fenomenografi. Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014)

